



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
Main Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2009

Prävention durch Förderung von Sozialkompetenz : Wirkung eines schulbasierten Kompetenztrainings

Länger Kramer, Christine

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-71044>

Published Research Report

Published Version

Originally published at:

Länger Kramer, Christine (2009). Prävention durch Förderung von Sozialkompetenz : Wirkung eines schulbasierten Kompetenztrainings. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.



Universität Zürich
Pädagogisches Institut

***z-proso** Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern*

University of Cambridge
Institute of Criminology



PRÄVENTION DURCH FÖRDERUNG VON SOZIALKOMPETENZ

WIRKUNGEN EINES SCHULBASIERTEN KOMPETENZTRAININGS

Christine Länger Kramer

Herausgeber: Manuel Eisner und Denis Ribeaud

Forschungsbericht aus der Reihe *z-proso*
Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

Zürich, April 2009, Bericht Nr. 10

Zusammenfassung

Die vorliegende Lizentiatsarbeit ist eine wissenschaftliche Evaluation des schulischen Sozialkompetenzförderprogramms PFADE. Sie wurde als erweiterter Feldversuch im Rahmen des Zürcher zipps-Projekts durchgeführt, in welchem seit August 2006 – neben der Evaluation des Interventionsprogramms Triple P – PFADE in Unterstufenklassen der Stadt Zürich umgesetzt und fortlaufend auf seine Wirksamkeit hin überprüft wird.

PFADE hat zum Ziel, emotionale, sozialkognitive und soziale Kompetenzen zu fördern und damit verschiedenen Formen von Emotions- und Verhaltensstörungen bei Schülerinnen und Schülern vorzubeugen.

In der Gemeinde Hombrechtikon wird PFADE seit dem Schuljahr 2006/2007 unterrichtet. Der erweiterte Feldversuch umfasst die Evaluation des Sozialkompetenzprogramms an diesen 15 Unterstufen-Schulklassen im ersten Umsetzungsjahr. Hinzu kommen als Kontrollgruppe die 6 Unterstufenklassen einer vergleichbaren Gemeinde im Kanton Zürich, welche in dieser Zeit keinen PFADE-Unterricht durchführten. Die Erhebung erfolgte mittels eines Prä-Post-Designs, bei welchem Lehrerfragebogen und Lektionenbogen eingesetzt wurden. Damit werden einerseits die Veränderungen in Bezug auf das prosoziale Verhalten sowie auf Emotions- und Verhaltensänderungen und andererseits die linearen Zusammenhänge zwischen den unterrichteten PFADE-Konzepten und den untersuchten Verhaltensweisen analysiert.

Die Resultate präsentieren sich wie folgt:

Hinsichtlich möglicher positiver Veränderungen bei den untersuchten Verhaltensweisen erzielte der erfolgte PFADE-Unterricht in der Untersuchungszeit keine feststellbaren positiven Effekte. Trotzdem kann festgehalten werden, dass sich innerhalb der Treatmentgruppe die Veränderungen beim prosozialem wie beim Problemverhalten in die gewünschte Richtung entwickelt haben. Zudem lassen sich signifikante lineare Einflüsse der einzelnen PFADE-Konzepte auf die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler nachweisen. Eine Follow-up Untersuchung, welche den Wirkungsnachweis über einen längeren Zeitraum generiert, wird für beide Ergebnisteile als aufschlussreich erachtet.

Schlüsselwörter:

Emotions- und Verhaltensstörungen, PFADE/PATHS, Problemverhalten, schulbasierte Prävention, Sozialkompetenz

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzungen für Begriffe und Bezeichnungen im Zusammenhang mit Emotions- und Verhaltensstörungen sowie dem PFADE-Curriculum:

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
ADS	Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom
DSM	Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen
KDW	Kind der Woche
NFP	Nationales Forschungsprogramm
PATHS	Promoting Alternative Thinking Strategies
PFAD¹	Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien
PFADE²	Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien
SAMSHA	Substance Abuse and Mental Health Services Administration
zipps	Zürcher Interventions- und Präventionsprojekt an Schulen ³
z-ok	Zürcher Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen an Schulen
z-proso	Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

Abkürzungen für Begriffe und Bezeichnungen im empirischen Teil:

GLM	General Linear Models
KG	Kontrollgruppe
SBQ	Social Behavior Questionnaire
SD	Standardabweichung
SE	Standardfehler
TG	Treatmentgruppe

Anmerkung zur Benutzung der weiblichen und männlichen Formen

Wo immer möglich, wurden die weibliche und die männliche Form verwendet. Wo dies jedoch zu komplizierten Formulierungen geführt und die Verständlichkeit des Textes darunter gelitten hätte, ist auf die weibliche Form verzichtet worden. So sind beispielsweise bei "Autoren" im entsprechenden Fall jeweils beide Geschlechter gemeint.

¹ Bezeichnung während der zipps-Projektphase und bevor die Lizenzrechte an die Universität Zürich übergangen.

² Definitiver Programmname für die deutschsprachige Version von PATHS

³ zipps umfasst die beiden Projekte z-ok (Umsetzung) und z-proso (Evaluation)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	Das Projekt	9
1.2	Die Aufgabe der Verfasserin	9
1.3	Die Thematik: Schulbasierte Prävention	10
1.4	Fragestellung und Ziel	11
1.5	Aufbau der Arbeit	12
2	Theoretische Grundlagen zu Problemverhalten und Prävention	14
2.1	Emotions- und Verhaltensstörungen bei Kindern	14
2.1.1	Die Begriffe Verhaltensauffälligkeit oder Emotions- und Verhaltensstörung	14
2.1.2	Klassifikation der Emotions- und Verhaltensstörung	17
2.1.3	Die häufigsten Störungskategorien	18
2.1.3.1	Angst/Depression	19
2.1.3.2	Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme	20
2.1.3.3	Aggression	21
2.1.4	Kriterien für Emotions- und Verhaltensstörungen	25
2.2	Prosozialität als Gegenstück	26
2.3	Sozialkompetenz	27
2.3.1	Annäherung an einen nicht allgemein gültig definierten Begriff	27
2.3.2	Das Modell der Sozialen Kompetenz von Hoeben, van Lier, van Lieshout	31
2.3.3	Der Kompetenzansatz: Die Förderung von Sozialkompetenz verhindert oder reduziert Emotions- und Verhaltensstörungen	32
2.4	Der Präventionsansatz als mögliche Handlungsstrategie bei Emotions- und Verhaltensstörungen	33
2.4.1	Typen der Prävention	33
2.4.2	Resilienz	37
2.4.3	Risiko- und Schutzfaktoren	38
2.4.4	Drei Präventionsansätze bei Emotions- und Verhaltensstörungen	41
2.4.5	Fazit: Prävention durch Kompetenzförderung	42
2.5	Die Schule als Ort der Prävention	44
2.5.1	Schule als Sozialisationsinstanz und Handlungsfeld der Prävention	44
2.5.2	Die Bedeutung der Frühprävention	47
2.6	Sozialkompetenzprogramme für Schulen	51
2.6.1	Sozialkompetenzprogramme gegen Emotions- und Verhaltensstörungen	51
2.6.2	Bekannte Sozialkompetenzprogramme im deutschsprachigen Raum	52
2.6.3	Das Problem der Unkenntnis über die Wirksamkeit der Programme	54
2.7	Evidenzbasierte Prävention: Wirksamkeitsnachweis durch empirische Forschung	56
2.7.1	Blueprints for violence prevention als Qualitätslabel	58
2.7.2	Zwei Blueprint Model-Programs für schulbasierte Prävention	59
3	Das Sozialkompetenzförderprogramm PFADE	61
3.1	Die deutschsprachige Version von PATHS	61

3.2	Theoretischer Hintergrund von PFADE	62
3.2.1	Die von PFADE anvisierten Risiko- und Schutzfaktoren	62
3.2.2	Die konzeptionellen Grundlagen von PFADE.....	63
3.2.2.1	Das ABCD-Modell	64
3.2.2.2	Die sozial-ökologische Entwicklungstheorie	64
3.2.2.3	Neurobiologische Entwicklungsmodelle.....	65
3.2.2.4	Theorie der Psychodynamik	65
3.2.2.5	Emotionale Intelligenz	66
3.2.3	Inhaltliche Bausteine von PFADE	66
3.2.3.1	Gefühle erkennen und verstehen	66
3.2.3.2	Gesundes Selbstwertgefühl.....	67
3.2.3.3	Regeln des Zusammenlebens: Manieren, Regeln verstehen und befolgen	69
3.2.3.4	Selbstkontrolle.....	69
3.2.3.5	Problemlösestrategie.....	70
3.2.3.6	Soziales Zusammenleben und Freundschaften.....	70
3.3	Umsetzung und Qualitätskontrolle	71
3.3.1	PFADE im Schulunterricht	71
3.3.2	Elterneinbezug.....	72
3.3.3	Qualitätssichernde Elemente	73
3.4	Die z-proso-Studie zur Wirksamkeit von PFADE und Triple P	74
3.4.1	Kontext und Reichweite der Studie	74
3.4.2	Die wichtigsten Ergebnisse zur Wirksamkeit von PFADE	75
4	Der Feldversuch: PFADE in Hombrechtikon.....	78
4.1	Vorgeschichte und Geschichte	78
4.2	Die Grundentscheide	78
5	Fragestellungen und Hypothesen.....	79
5.1	Forschungsfragen	79
5.2	Hypothesen.....	81
5.2.1	Unterschiedshypothesen zum Vergleich zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe	81
5.2.2	Zusammenhangshypothesen zur Überprüfung der Wirksamkeit der PFADE-Konzepte auf die untersuchten Verhaltensweisen.....	82
6	Forschungsmethodischer Ansatz.....	83
6.1	Forschungsfeld	83
6.2	Projektdesign.....	83
6.3	Stichprobe	85
6.4	Datenerhebung und Messinstrumente.....	86
6.4.1	Soziodemographische Daten	87
6.4.2	Lehrerfragebogen zur Bestimmung des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler	87
6.4.3	Lektionenbogen zur Erfassung der PFADE-Unterrichtsquantität.....	89
6.5	Auswertungsverfahren	89
6.5.1	Überprüfung des Lehrerfragebogens	89
6.5.2	Statistische Verfahren zur Hypothesenprüfung	93

7	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	94
7.1	Soziodemographische Merkmale der beiden Untersuchungsgruppen	94
7.2	Häufigkeitsverteilung und Veränderungsverläufe der untersuchten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler	101
7.2.1	Häufigkeitsverteilung der Prosozialität nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten.....	102
7.2.2	Häufigkeitsverteilung beim Merkmal Angstverhalten/depressive Störungen nach Untersuchungsgruppen und den beiden Messzeitpunkten.....	103
7.2.3	Häufigkeitsverteilung beim Merkmal Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme nach Untersuchungsgruppen und den beiden Messzeitpunkten	104
7.2.4	Häufigkeitsverteilung des aggressiv-dissozialen Verhaltens nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten	105
7.2.5	Häufigkeitsverteilung des aggressiv-oppositionellen Verhaltens nach Untersuchungsgruppen und den beiden Messzeitpunkten.....	107
7.2.6	Entwicklungsunterschiede zwischen Treatment- und Kontrollgruppe	109
7.2.7	Die Besonderheit der Klumpenstichprobe.....	110
7.3	Eigeneinschätzung der Lehrpersonen zur Veränderung (direkte Veränderungsmessung).....	113
7.4	Anzahl unterrichteter PFADE-Lektionen und -Konzepte sowie Schullektionen PFADE-Unterricht	115
7.4.1	Im Durchschnitt durchgeführte Schullektionen mit PFADE-Unterricht	115
7.4.2	Durchschnittliche Anzahl angeschnittener PFADE-Lektionen	121
7.4.3	Anzahl unterrichtete Schullektionen zu den einzelnen PFADE-Konzepten.....	123
7.5	Korrelation unterrichtete PFADE-Konzepte und Verhaltensweisen	125
7.6	Bestätigung oder Verwerfung der getesteten Hypothesen	129
8	Diskussion und Ausblick.....	135
8.1	Die Quantität des PFADE-Unterrichts: Erkenntnisse und Konsequenzen	135
8.2	Die Veränderungen der Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler nach einem Schuljahr mit PFADE: Diskussion der Ergebnisse (Fragestellung 1: Hypothesen B-F)	138
8.2.1	Erörterungen anhand der Ergebnisse aus der Prä-, Post-Messung	138
8.2.2	Erörterungen anhand der Ergebnisse der direkten Veränderungsmessung	143
8.3	Der direkte Einfluss einzelner PFADE-Konzepte auf die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler: Diskussion der Ergebnisse (Fragestellung 2: Hypothesen G-K)	145
8.4	Diskussion der Befunde und mögliche Schlussfolgerungen für die Praxis	149
8.4.1	Zentrale Erkenntnisse und erste Schlussfolgerungen	149
8.4.2	Empfehlungen für die Praxis.....	150
8.5	Abschliessende Einsichten mit Ausblick	151
8.6	Anhaltspunkte für eine mögliche weiterführende Forschung.....	155
9	Literaturverzeichnis	157
10	Abbildungsverzeichnis	164
11	Tabellenverzeichnis.....	165

12 Anhang	167
12.1 Anhang 1: Begleitbriefe für Prä- und Post-Messung	167
12.2 Anhang 2: Lehrerfragebogen.....	171
12.3 Anhang 3: Lektionenbogen	173
12.4 Anhang 4: Resultate der T-Tests zur Überprüfung der Signifikanz bei den Veränderungsmessungen.....	175

1 Einleitung

1.1 Das Projekt

Die vorliegende Lizentiatsarbeit stellt eine wissenschaftliche Evaluation der Erfahrungen mit dem schulischen Präventionsprogramm PFADE⁴ dar, welches mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 an der Unterstufe der Gemeinde Hombrechtikon zum Einsatz gekommen ist. Es wird untersucht, welche Wirkungen bei Schülerinnen und Schülern der Unterstufe mit diesem Sozialkompetenztraining erreicht werden können. Die Arbeit steht in Zusammenhang mit der so genannten zipps-Studie.⁵ Zipps ist eines der NFP 52-Projekte⁶ zum Thema *Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel*. Diese Studie hat zum Ziel, Erfahrungen mit Interventions- und Präventionsprogrammen, welche in Schulen und in Elternhäusern eingesetzt wurden, wissenschaftlich zu begleiten und zu evaluieren. Im Rahmen von zipps kam unter anderem das schulische Präventionsprogramm PFADE zum Einsatz. Erste Ergebnisse der PFADE-Evaluation wurden im Dezember 2007 im Buch "Frühprävention von Gewalt und Angst. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen" (Eisner, Ribeaud, Jünger & Meidert, 2007) veröffentlicht.

Die vorliegende Lizentiatsarbeit ist zu verstehen als Evaluation des PFADE-Programms in Hombrechtikon im Sinne eines erweiterten Feldversuches im Rahmen von zipps. Dieses Kompetenztraining für Schülerinnen und Schüler kam ein Jahr nach Zürich auch in Hombrechtikon zum Einsatz. Entsprechend gibt es zwischen den beiden Projekten bei der Evaluation verschiedene Berührungs- und Vergleichspunkte. Gleichzeitig ist das PFADE-Projekt in Hombrechtikon in Durchführung und Auswertung eigenständig.

1.2 Die Aufgabe der Verfasserin

Die Verfasserin – selber während vieler Jahre als Primarlehrerin im Schuldienst tätig – kam im Rahmen ihres Pädagogikstudiums an der Universität Zürich in Kontakt mit dem zipps-Projekt. Von Februar bis April 2005 war sie als Kinderinterviewerin für z-proso⁷ tätig, von März 2005 bis Juli 2007 als Co-Leiterin und Mitarbeiterin des PFADE-Koordinationsteams mit dem Aufbau und der Umsetzung des Sozialkompetenzförderprogramms in Schulen beauftragt. Dieser direkte Kontakt – einerseits mit dem zipps-Projekt an sich und den damit verbundenen Aufgaben rund um die Implementierung des PFADE-Curriculums und andererseits

⁴ Sozialkompetenztraining "Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien"

⁵ Zürcher Interventions- und Präventionsprojekt an Schulen

⁶ Nationales Forschungsprogramm

⁷ Universität Zürich und Universität Cambridge: Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

mit dem Leiter der z-proso-Studie MANUEL EISNER – führten zur vorliegenden Lizentiatsarbeit. Alle hierzu notwendigen Arbeiten wie die Suche einer Kontrollgruppe, die Durchführung der Erhebung oder die Datenverarbeitung sind jedoch eigenständig und losgelöst von der Anstellung im Pädagogischen Institut durchgeführt worden.

1.3 Die Thematik: Schulbasierte Prävention

Prügelei, Schikane, Erpressung und kleine Seelendramen – im Klassenzimmer geben immer mehr Faustrecht und kalte Verachtung den Ton an. Zahlreiche Eltern und Lehrer schliessen die Augen vor der sich immer weiter verschärfenden Lebenssituation von Jugendlichen, denn das Gewaltpotential scheint umfassend und tiefgehend wie noch nie. Doch was steckt wirklich dahinter? Wie kann man damit umgehen? (Langer, 1994)

Diese Worte finden sich auf der Innenseite des Buchdeckels von LANGER's Publikation "Überlebenskampf im Klassenzimmer" und umreissen im Wesentlichen die Thematik der vorliegenden Arbeit.

Aggression, Delinquenz sowie andere dissoziale Verhaltensformen im Kindesalter sind speziell im schulischen Bereich ein häufig beobachtetes und diskutiertes Problem. Schwerere Formen davon gelten nach einer Studie von MOFFIT, CASPI, RUTTER UND SILVA (2001) als wichtiger Prädiktor für Kriminalität und Gewaltdelikte im Jugend- und Erwachsenenalter. Allein dieser Umstand spricht für eine frühzeitige Einflussnahme auf die Entwicklung von Kindern mit einem erhöhten Anteil an Risikofaktoren⁸. Eine mögliche Strategie dafür sind Sozialkompetenztrainings für Schülerinnen und Schüler. Durch sie sollen kognitive und emotional-soziale Basiskompetenzen bewusst gefördert werden. Sozialkompetenztrainings zählen zu den individuell ausgerichteten Programmen und richten sich direkt an die zu fördernde Zielgruppe. Im Gegensatz zu den kinderzentrierten Präventionsprogrammen existiert auch eine Vielzahl von elternzentrierten Programmen. Dazu gehören unter anderem Elterntrainings zur Förderung der Erziehungskompetenz wie zum Beispiel Triple P, welches im Rahmen des zipps-Projekts eingesetzt und evaluiert worden ist, aber auch Familienberatung oder –therapie. Ein weiterer Ansatz findet sich in den Mehrebenenmodellen, welche eine kombinierte Variante präventiver Massnahmen für Kinder, Eltern und Lehrpersonen darstellen. Daneben gibt es eine grosse Anzahl präventiver Angebote, die sich nicht in erster Linie nach ihren Adressaten unterscheiden, sondern nach der Belastung der Zielgruppe (z.B. Sucht-

⁸ Damit sind Bedingungen gemeint, die sich negativ auf das subjektive Wohlbefinden auswirken können (Bauer, 2005). Weitere Ausführungen dazu finden sich im Kapitel 2.4.3

probleme, gewalttätiges Umfeld). Zu diesen Massnahmen zählen unter anderem Anti-Aggressionstrainings für gewaltbereite Jugendliche oder Jugendliche in der Suchttherapie.

Die vorliegende Arbeit widmet sich der anfangs genannten Präventionsstrategie: dem sozialen Kompetenztraining für Kinder. Programme dieser Art haben im Wesentlichen zum Ziel problematisches Verhalten zu reduzieren und angemessenes Verhalten zu fördern. Dabei sollen u.a. die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer geschult, die Selbstkontrolle gestärkt sowie Fähigkeiten zur sozialen Problemlösung vermittelt werden. Defizite in diesen Bereichen sind empirisch belegte Risikofaktoren für Aggression und Delinquenz (Eisner, Jünger & Greenberg, 2006; Koglin & Petermann, 2008). Kompetenzprogramme verfolgen das Ziel, diejenigen Risikofaktoren zu reduzieren, welche mit dem Problemverhalten ursächlich in Verbindung stehen, respektive Schutzfaktoren gegen diese Risikofaktoren aufzubauen. Dabei handelt es sich um eine systematische Form der Förderung.

1.4 Fragestellung und Ziel

Ist soziale Erziehung nachhaltig erfolgreich? Können früh angesetzte schulische Massnahmen – wie der Einsatz eines Sozialkompetenztrainings auf der Unterstufe – einen präventiv wirksamen Beitrag leisten? Während im angloamerikanischen Sprachraum zahlreiche Studien zur kontrollierten Evaluation präventiver Massnahmen vorliegen, herrscht diesbezüglich ein deutliches Forschungsdefizit im deutschsprachigen Raum. Zwar finden sich in den letzten Jahren vermehrt Hinweise, dass universelle Prävention Wirkung zeigen kann (Lösel & Beelmann, 2003), MELZER und SCHWIND (2004b) aber halten fest, dass die verschiedenen Programme, Konzepte oder Trainingshandbücher, welche den Lehrkräften angeboten werden, in der Regel nicht (hinreichend) evaluiert worden sind und somit über deren Wirkung oft nur spekuliert werden kann. Dies ist u.a. für Schulen und Behörden, die sich mit der Frage auseinander setzen, welches Präventionsprogramm sie in ihren Schuleinheiten einführen möchten, sehr unbefriedigend, zumal solche Trainings mit z.T. erheblichen Kosten und Aufwand verbunden sind. Insofern erstaunt es nicht weiter, dass der Bundesrat im Jahr 2002 in seiner Ausschreibung für das Nationale Forschungsprogramm 52 *Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel* unter anderem auf den Forschungsbedarf hinsichtlich der Entwicklung und Evaluation von Präventions- und Interventionsmassnahmen hinwies. So wurde bei der Auswahl für das NFP 52 auch das zipps-Projekt⁹ berücksichtigt und durch den Schweizerischen Nationalfonds gefördert. Der Bedarf an gut evaluier-

⁹ Zürcher Interventions- und Präventionsprojekt an Schulen

ten Präventionsprogrammen entspricht einem pädagogischen wie politischen Bedürfnis. Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, hier einen weiterführenden Beitrag zu leisten. Dabei geht es im Speziellen um eine Erweiterung der aus der z-proso-Studie gewonnenen Erkenntnisse zur Wirksamkeit des Programms PFADE, welches erstmals im Jahr 2005 in seiner deutschsprachigen Version zum Einsatz gekommen ist.

Für die Evaluation werden zwei Gruppen einander gegenüber gestellt: die Treatmentgruppe (alle Unterstufenklassen einer Gemeinde, die während einer bestimmten Zeit mit PFADE unterrichtet werden) und die Kontrollgruppe (alle Unterstufenklassen einer anderen Gemeinde, bei denen kein PFADE-Unterricht durchgeführt wird). Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass im Falle einer besseren Entwicklung im Sozialverhalten der Schülerinnen und Schülern der Interventionsgruppe gegenüber denjenigen aus der Kontrollgruppe, auf eine positive Wirkung der getroffenen Massnahme – dem Einsatz von PFADE – geschlossen werden kann. Das Sozialkompetenztraining PFADE wird somit als erfolgreich bewertet, wenn sich

a) das prosoziale Verhalten¹⁰ der Kinder, welche während der untersuchten 7½ Monate in PFADE unterrichtet worden sind, positiver verändert, als bei den Kindern ohne PFADE-Intervention.

b) beim externalisierenden und internalisierenden Problemverhalten ein Rückgang abzeichnet, welcher bei der Treatmentgruppe grösser ist als bei der Kontrollgruppe.

1.5 Aufbau der Arbeit

In einem ersten theoretischen Teil (Kap. 2 und 3) werden die Grundlagen geklärt. Hier werden die Phänomene und Begriffe erarbeitet, welche für das Problemfeld massgeblich sind. Es geht dabei um Emotions- und Verhaltensstörungen (Kap. 2.1), um Prosozialität (Kap. 2.2) und Sozialkompetenz (Kap. 2.3), welche für die Erhebung grundlegend sind. Es folgt die Klärung des präventiven Ansatzes im Sinne einer grundlegenden Perspektive und einer möglichen Handlungsform (Kap. 2.4) sowie deren Bezug auf den Handlungsraum Schule (Kap. 2.5). Auf diesem Hintergrund geht es nachfolgend um den Ansatz von Sozialkompetenzprogrammen, um typische Vertreter solcher Programme und deren Präsenz in deutschsprachigen Schulen (Kap. 2.6). Die Frage der Wirksamkeit solcher Programme führt zur Reflexion der evidenzbasierten Prävention (Kap. 2.7). Anschliessend folgt die Darstellung der Ziele, Konzepte und theoretischen Grundlagen des Sozialkompetenztrainings PFADE (Kap. 3), womit man ins Feld der z-proso-Studie und deren ersten Ergebnisse gelangt (Kap. 3.3).

¹⁰ ausführlich erläutert in Kapitel 2.2

Hier schliesst der empirische Teil an. Dieser beginnt mit einer kurzen Erläuterung zum Feldversuch PFADE in Hombrechtikon (Kap. 4). Hierauf folgt die Darlegung der Forschungsfragen und Hypothesen (Kap. 5), welche überleiten zum Methodenteil (Kap. 6). Dieser beschreibt das Forschungsfeld, das Projektdesign, die Stichprobe, die Messinstrumente sowie das Auswertungsverfahren. Es folgt die Darstellung der Ergebnisse mit korrespondierenden Erläuterungen, welche in die Bestätigung bzw. Verwerfung der getesteten Hypothesen münden (Kap. 7). Den Schluss (Kap. 8) bilden die Diskussion mit der zusammenfassenden Beantwortung der Forschungsfragen sowie Interpretationen und persönliche Bewertungen der Befunde, gefolgt von einem Ausblick mit Anregungen zur Programmumsetzung im Schulalltag sowie für eine mögliche Weiterführung der vorliegenden Evaluation. Die nachfolgende Abbildung 1 fasst Aufbau und Gliederung der vorliegenden Lizentiatsarbeit zusammen.

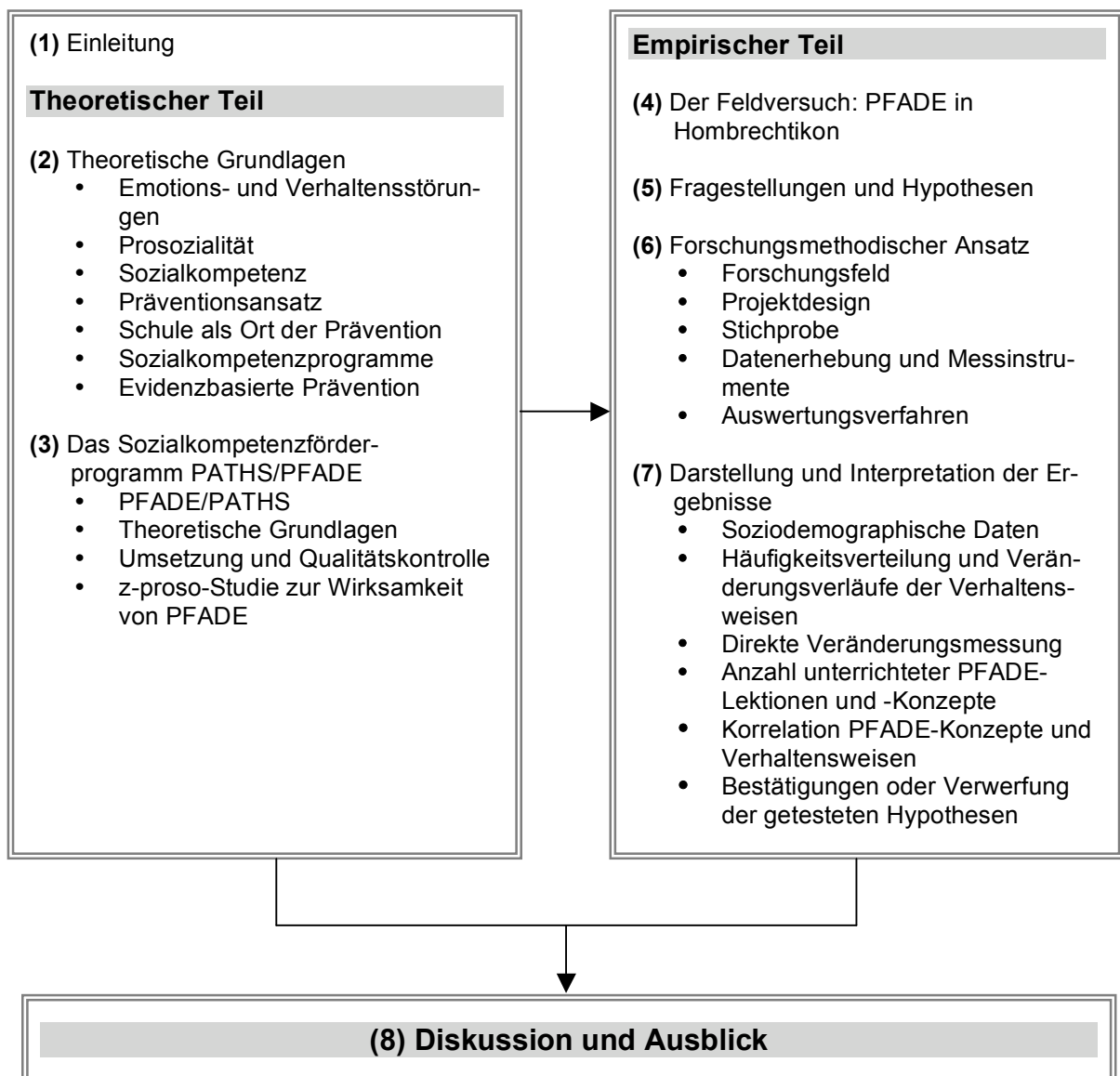


Abbildung 1: Aufbau und Gliederung der Arbeit

THEORETISCHER TEIL

Der theoretische Teil dieser Arbeit hat zum Ziel herauszuarbeiten, wie dem Präventionsansatz entsprechend bei Kindern und Jugendlichen problematisches Verhalten reduziert und angemessenes Verhalten gefördert werden kann. Diese Verhaltensweisen werden anhand aktueller Definitionen und Beschreibungen aus der Theorie erörtert. Zudem wird dargelegt, was gemäss dem heutigen wissenschaftlichen Diskurs unter Prävention verstanden wird. Da die vorliegende Arbeit untersucht, welche Wirkungen bei Schülerinnen und Schülern der Unterstufe mit dem Sozialkompetenztraining PFADE erreicht werden können, interessiert in einem nächsten Schritt das Curriculum PFADE an sich. Auf welche theoretischen Grundlagen stützt sich das Programm? Welche Inhalte werden mit PFADE geschult? Welche ersten Wirkungsnachweise liegen aus der z-proso-Studie vor, der ersten Untersuchung, die PFADE im deutschsprachigen Raum evaluiert hat. Die beiden nachfolgenden Kapitel sollen auf die gestellten Fragen Antworten geben und die Basis dafür legen, dass die empirischen Befunde dieser Untersuchung in den theoretischen Kontext eingebettet werden können.

2 Theoretische Grundlagen zu Problemverhalten und Prävention

2.1 Emotions- und Verhaltensstörungen bei Kindern

Emotions- und Verhaltensstörungen stellen in der Regel für alle Erziehungsbeteiligte eine schwierige Herausforderung dar. Was ist mit diesen Bezeichnungen gemeint, was beschreiben sie? Die nachfolgenden Ausführungen sollen einen Klärungsbeitrag leisten. Ein Grundsatz lässt sich dabei vorweg nehmen: Unabhängig davon von welcher Emotions- oder Verhaltensstörung die Rede ist, besteht nach HILLENBRAND (2005) Einigkeit: Die Begriffe sind nicht als Wertung einer Person gemeint sind, sondern als Kennzeichnung ihrer Verhaltensweisen.

2.1.1 Die Begriffe Verhaltensauffälligkeit oder Emotions- und Verhaltensstörung

Ob emotional gestört, erziehungsschwierig, gemeinschaftsgefährdend, verhaltensauffällig oder verhaltensgestört – die Begriffe, mit denen Kinder und Jugendliche je nach ihrem Verhalten beschrieben werden, sind vielfältig. Den Ausdrücken gemeinsam ist, dass sie ein soziales Bezugssystem voraussetzen.

Unter Verhaltensauffälligkeit oder Verhaltensstörung werden alle Aktionen oder Reaktionen von Individuen verstanden, die von den Erwartungen der Umwelt in signifikant unerwünschter oder missbilligter Richtung abweichen. Erwünscht oder gebilligt sind Verhaltensweisen, die die Mehrzahl vergleichbarer Individuen zeigen (statistische Norm), die normativen Vorstellungen wie z.B. Gesetzen, dem Moralkodex, Erziehungszielen entsprechen (Idealnorm) und die als angenehm und nützlich bezeichnet werden (funktionale Norm). (Minsel, 1978, S. 57)

BEATE MINSEL macht deutlich, dass der Begriff Verhaltensstörungen – als Sammelbegriff für sehr verschiedene Problemverhalten – immer auch mit dem Begriff der Norm in Verbindung gebracht werden muss. Mit Norm sind in diesem Zusammenhang die Regeln, Vorschriften, und das Sollen für das Handeln von Einzelnen und Gruppen gemeint (vgl. Höffe, 1997, S. 218). *Normales Verhalten* bedeutet dementsprechend eine relative Übereinstimmung mit den vorhandenen Normen. Verhaltensstörungen¹¹ sind in Folge dessen Verstöße gegen die Norm. Diese können nach MINSEL die folgenden drei Bereiche betreffen:

Bereich der statistischen Norm	Ein Abweichen vom durchschnittlichen Verhalten der Gleichaltrigen. Dabei sind die für die Bestimmung notwendigen Kriterien <i>objektiv</i> überprüfbar (z.B. Entwicklungsstand).
Bereich der Ideal-norm	Nicht erreichen und nicht erfüllen der geforderten Sollvorstellungen. Das Verhalten entspricht somit nicht den allgemein akzeptierten Regeln bzw. den vorherrschenden Idealvorstellungen des <i>soziokulturellen</i> Umfeldes.
Bereich der funktio-nalen Norm	Abweichungen der vom Individuum gesetzten Bedürfnisse und Zielsetzungen. Hier ist die <i>subjektive</i> Einstellung massgebend. Verhaltensweisen, welche das psychische, soziale, körperliche und geistige Funktionieren des Individuums beeinträchtigen, gelten als anormal.

MINSEL weist also darauf hin, dass die Beurteilung dessen, was als verhaltensauffällig bezeichnet wird, von verschiedenen (objektiven, soziokulturellen oder subjektiven) Kriterien sowie Faktoren abhängig ist, die mit dem eigentlichen Verhalten nur bedingt in Zusammenhang stehen. Dazu gehören z.B. Faktoren wie Alter, Beurteilungsperson, Kulturspezifität oder Situation. So wird unter anderem Ängstlichkeit im Dunkeln bei einem 3-jährigen Kind als normal, hingegen bei einem 12-Jährigen als auffällig wahrgenommen; oder die Toleranz-

¹¹ Der später aufgekommene Begriff Verhaltensauffälligkeit sollte dabei etwas weniger normgebunden und weniger diffamierend sein, ist jedoch mittlerweile im pädagogischen Alltag ebenso negativ konnotiert, dass es sich dabei in Bezug auf die Normabweichung um eine irrelevante Unterscheidung handelt.

grenze, welches Verhalten noch als *normal* und welches bereits als abweichend eingestuft wird, je nach Beurteilungsperson – z.B. Lehrperson – stark differiert. Zudem wird dasselbe Verhalten je nach Situation anders bewertet. So macht es einen Unterschied, ob ein Schüler einen Gleichaltrigen grundlos in die Schulter boxt oder ob dies seine Reaktion ist, nachdem er zuvor selbst angegriffen worden ist. Trotz all dieser Unterschiede ist die Toleranzgrenze dort zu setzen, wo durch das störende Verhalten andere körperlich oder seelisch geschädigt werden oder das Individuum selbst darunter leidet oder Schaden nimmt (vgl. Minsel, 1978, S. 58f.). Eine differenziertere Betrachtungsweise von Normverstößen kann dazu führen, dass sich daraus hilfreiche Indizien für mögliche Massnahmen ableiten lassen. Vielleicht ergibt z.B. eine genauere Betrachtung, dass die Idealvorstellungen zu hoch angesetzt sind oder dass das durchschnittliche Verhalten der Bezugsgruppe ein sehr enges Spektrum aufweist. Dann sind die Interventionen weniger stark beim Verhalten des einzelnen Kindes anzusetzen als bei den Anpassungen der sozialen Normen (vgl. Hillenbrand, 2006, S. 33).

Die Begriffe "Verhaltensauffälligkeit" oder "Verhaltensstörung" haben sich im öffentlichen und pädagogischen Alltagssprachgebrauch etabliert. Sie fassen verschiedene Verhaltensprobleme zusammen und stellen dabei die Normabweichungen ins Zentrum. Der in der wissenschaftlichen Begriffsbildung in neuerer Zeit eingeführte Ausdruck Emotions¹²- und Verhaltensstörung legt den Fokus stärker auf das Problemfeld der Beeinträchtigung und berücksichtigt dabei explizit die emotionale Dimension. Im Sinne von FORNESS und KNITZER (1992; zitiert nach Opp, 2003) beschreibt der Begriff "Gefühls- und Verhaltensstörungen"

... eine Beeinträchtigung (disability), die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten. Eine solche Beeinträchtigung ist

- Mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung;
- Tritt über einen längeren Zeitraum in zwei verschiedenen Verhaltensbereichen (settings) auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist; und
- Ist durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmassnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden. (ebd., S. 509f.)

¹² Wird im Deutschen oft mit dem Begriff "Gefühl" übersetzt.

FORNESS und KNITZER machen damit darauf aufmerksam, dass die Begriffe Verhaltensauffälligkeit oder Emotions- und Verhaltensstörung abweichende Verhaltensweisen meinen, die ein bestimmtes Ausmass annehmen, über längere Zeit andauern und nicht mit den einfachen Regeln der Erziehungskunst aufzuheben sind.

2.1.2 Klassifikation der Emotions- und Verhaltensstörung

Emotions- und Verhaltensstörungen lassen sich grundsätzlich in zwei Gruppen aufteilen: in die *externalisierenden* (ausagierenden) und die *internalisierenden* (nach innen gerichteten) Störungen. Anhand dieser dualen Klassifikation können die sehr verschiedenen Verhaltensweisen auf einfache Art und Weise geordnet werden. MYSCHKER (2005) ordnet in seiner Einteilung den externalisierenden und den internalisierenden Störungen die folgenden Verhaltensweisen zu:

Tabelle 1: Klassifikation der Emotions- und Verhaltensstörungen nach MYSCHKER

Externalisierende Störungen	Internalisierende Störungen
<ul style="list-style-type: none">• Aggression• Impulsivität• Hyperaktivität, ADS, ADHS	<ul style="list-style-type: none">• Angst• Depression• Trauer• Verslossenheit• Minderwertigkeit• Interessenlosigkeit

Externalisierendes Problemverhalten kann vereinfacht als ein *nach aussen gerichtetes* Verhalten bezeichnet werden. Dazu zählen unruhiges, zappeliges und ungeschicktes Verhalten, lautes und aggressives Auftreten oder Wutausbrüche, aber auch Verhaltensweisen wie Rastlosigkeit, motorische Exzessivität, mangelnde Ausdauer, geringe Frustrationstoleranz, hohes Mass an Ablenkbarkeit oder mangelnde Fähigkeit an Selbststrukturierung (vgl. Biegert, 2004, S. 62,), deren Ursprung im Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) oder in der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) eines Kindes begründet liegen. ADS und ADHS sind Begriffe aus der medizinisch-diagnostischen Klassifikation – also Benennungen von Krankheiten (Pfau, 2004). Dabei handelt es sich um neurobiologisch verursachte Störungen (Döpfner, 2008), welche im diagnostizierten Fall einer gezielten Unterstützung oder Behandlung bedürfen. Zu den externalisierenden Problemverhalten, die im Rahmen der PFADE-Evaluation untersucht werden, gehören verschiedene Formen der Aggression sowie Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsprobleme (s. Kap. 2.1.3.2).

Internalisierendes Problemverhalten umfasst depressives, ängstliches, zurückgezogenes, passives oder sozial unsicheres Verhalten sowie z.B. das starke Klammern an bestimmte Bezugspersonen (z.B. Mutter, Lehrperson oder Hortnerin). Es gilt im Wesentlichen als ein *nach Innen gerichtetes bzw. sich zurückziehendes* Verhalten. Zu den internalisierenden Problemverhalten, die im Rahmen der PFADE-Evaluation untersucht werden, gehören Formen von Angst und Depression (s. Kap. 2.1.3.1).

Beiden Arten ist gemeinsam, dass es sich um problematische Verhaltensweisen handelt, wobei sich geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen lassen. So weist u.a. HILLENBRAND (2005) in seinen Ausführungen darauf hin, dass bei Knaben mit Verhaltensstörungen die externalisierenden Störungen weit überwiegen, während bei Mädchen eher internalisierende Störungen vorliegen. Zudem stellen die Knaben in den meisten Untersuchungen mindestens zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen dar (vgl. ebd., S. 37).

Bei den Begriffen "Verhaltensauffälligkeit" oder "Emotions- und Verhaltensstörung" denkt man in erster Linie an externalisierende Störungen. Die ausagierenden, aggressiven Verhaltensweisen wecken in der Regel schneller die Aufmerksamkeit und das Interesse der Erziehenden und Betreuenden als internalisierende Störungen, da letztere zum Beispiel gar nicht auffallen oder den Verlauf einer Schullektion viel weniger bis gar nicht stören und somit keine Probleme evozieren. Dies darf jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass die internalisierenden Störungen genau so schwerwiegend sind wie die externalisierenden Störungen und somit ebenso Ernst zu nehmend sind.

2.1.3 Die häufigsten Störungskategorien

Die von MYSCHKER aufgeführten Problemverhalten (vgl. Tab. 1) lassen sich in den drei Störungskategorien *Aggression*, *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung* und *Angst/Depression* zusammenfassen. Diese werden nachfolgend beschrieben und sind für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung – zusammen mit dem Verhalten, das in Kapitel 2.2. mit dem Begriff der Prosozialität charakterisiert wird. Dies kommt bereits im Theoretischen Teil dadurch zum Ausdruck, dass jeweils im Anschluss an die Beschreibungen der einzelnen Störungen die Items aufgeführt sind, mit deren Hilfe die Wahrnehmung auf das entsprechende Störungsverhalten gelenkt wird. Die Zusammenstellung von theoretischer Beschreibung und der in der Befragung verwendeten Items ermöglicht sowohl die laufende Konkretisierung der theoretischen Erläuterungen als auch die Verifikation der konkreten Items an den kategorialen Merkmalen der Störungen. In diesem Sinne geht es nun um die in

der Untersuchung erhobenen Störungskategorien. Dabei wird analog zum Fragebogen mit den internalisierenden Verhaltensstörungen begonnen.

2.1.3.1 Angst/Depression

Angst- und depressive Störungen gehören dem internalisierenden Problemverhalten an. Insbesondere depressive Kinder sind nach aussen oft nicht sehr auffällig und anhand ihres Verhaltens nur schwer zu erkennen. Zu den Kernsymptomen depressiver Störungen bei Kindern und Jugendlichen gehören gemäss GROEN UND PETERMANN (2008) eine andauernd deutliche emotionale Niedergeschlagenheit, Traurigkeit sowie eine erhöhte Reizbarkeit. Hinzu kommen Antriebslosigkeit und die eingeschränkte Möglichkeit, Freude, Lust oder Interesse zu empfinden. Darüber hinaus können Symptome wie ein geringes Selbstwertgefühl, Schuldgefühle, Konzentrationsschwierigkeiten, Unentschlossenheit oder Suizidgedanken vorliegen. Bei der Entstehung *depressiver* Störung wird von einem komplexen Zusammenspiel biologischer, sozialer und psychischer Faktoren ausgegangen und es muss im Einzelfall geklärt werden, welches die möglichen Gründe sind. Als potenzielle Ursachen gelten mangelnde elterliche Zuwendung, Trennung und Verlusterlebnisse sowie andere belastende Lebensereignisse. Im schulischen Rahmen wird beispielsweise mit universellen Präventionsprogrammen versucht, gezielt individuelle Risiken für eine Depression zu reduzieren bzw. persönliche Schutzfaktoren aufzubauen. Dazu zählen nach GROEN und PETERMANN (2008) unter anderem

„... die Förderung sozialer Kompetenzen und Kontakte, der Umgang mit negativen Gefühlen und die Stärkung einer realistischen und optimistischen Sichtweise.“ (S. 437).

Gerade weil internalisierenden Problemverhalten nicht so auffällig zu sein scheint wie das externalisierende, ist es nötig in Untersuchungen wie der vorliegenden den Verhaltensaspekten depressiver Störungen Aufmerksamkeit zu schenken. Das wird konkret mit folgenden vier Items getan:

- Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.
- Es wirkt nicht so glücklich wie andere Kinder.
- Es fällt ihm schwer, sich zu freuen.
- Es reagiert verschlossen/traurig, wenn es geneckt wird.

Bei depressiven Kindern liegen nach GROEN und PETERMANN (2008) unter anderem überzufällig häufig Angststörungen wie Trennungsangst oder soziale Unsicherheit vor. Beide Störungsformen können entwicklungsmässig unterschiedliche Äusserungen einer zugrunde

liegenden ungünstigen Emotionsregulation darstellen. Betroffenen Kindern und Jugendlichen fällt es schwerer, negative Emotionen und Erfahrungen zu verarbeiten. Sie fühlen sich leichter belastet, sind furchtsamer und aufgeregter in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt.

Angstverhalten und Angststörungen werden im Fragebogen der vorliegenden Untersuchung mit den folgenden drei Items erhoben:

- Es wirkt nervös und angespannt.
- Es ist übermässig furchtsam und ängstlich.
- Es wirkt beunruhigt oder besorgt.

2.1.3.2 Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme

Diese Störungsform gehört dem externalisierenden Problemverhalten an und zählt gemeinsam mit den aggressiven Verhaltensstörungen zu den häufigsten Gründen für das Aufsuchen von schulpsychologischen Diensten, psychotherapeutischen Praxen oder Erziehungsberatungsstellen. Gemäss einem aktuellen Zeitungsbericht (TA, 26. Aug. 08, S. 11) leiden heute in der Schweiz schätzungsweise neun Prozent aller Kinder im Schulalter an einer genetisch bedingten Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Dieser Begriff stammt aus der medizinisch-diagnostischen Klassifikation und benennt eine Krankheit. Kinder mit einer diagnostizierten ADHS sind in der Regel normal intelligent und zeigen keine schwer wiegenden emotionalen Störungen. DÖPFNER, BANASCHEWSKI und SONUGA-BARKE (2008) beschreiben als Kernsymptome der ADHS¹³ Aufmerksamkeitsstörungen, Impulsivität und Hyperaktivität. SIEGLER, DELOACHE und EISENBERG (2005) führen dazu aus, dass es betroffenen Schülerinnen und Schülern unter anderem grosse Mühe bereitet, an Plänen festzuhalten, Regeln und Vorschriften einzuhalten oder bei Aufgaben dranzubleiben, die anhaltende Aufmerksamkeit erfordern. Sie brechen oft ihre Arbeiten vorzeitig ab, folgen dem ersten Handlungsimpuls ohne zu überlegen, haben grosse Schwierigkeiten, Bedürfnisse aufzuschieben und fallen durch eine desorganisierte, mangelhaft regulierte und überschüssige motorische Aktivität auf (mit Fingern auf dem Tisch trommeln, nervös herum zappeln oder im Zimmer herum gehen, wenn man am Platz sitzen sollte). Problematisch dabei ist, dass sich die Kinder damit nicht nur selbst stören, sondern auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Zudem ist es für viele ADHS-Kinder schwierig, ihre aggressiven Reaktionen zu unterdrücken, wenn sie frustriert sind. Alle diese Verhaltensmuster bringen die zugrunde liegende Schwierigkeit zum Ausdruck, dass es den Betroffenen enorm schwer fällt, Handlungsimpulse zu hemmen oder zu unterdrücken (vgl. ebd., S. 456).

¹³ vor 1996 als Hyperaktivität oder als Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS) bezeichnet

Die Ursachen für ADHS sind vielfältig, wobei biologische – vor allem genetische – Faktoren zu den Hauptursachen zählen, während psychosoziale Faktoren die Ausprägung und den Verlauf wesentlich beeinflussen können. Der Annahme folgend, dass es sich meist um eine genetisch bedingte Hirnstoffwechselstörung handelt, steht als Behandlungsmethode sehr oft die medizinische Therapie mit Ritalin im Vordergrund. Entgegen der weit verbreiteten Überzeugung, dass dieses Medikament der Sedierung dient, erklären PETERMANN, GERKEN, NATZKE und WALTER (2002), dass Ritalin auf dem Wirkprinzip der Stimulanzbehandlung basiert. Mit dieser ausgleichenden Wirkung auf die Transmitteraktivitäten im Gehirn können ADHS-Kinder ihre Aufmerksamkeit besser bündeln und sind weniger ablenkbar, was in der Regel zu einer Verbesserung der Schulleistungen und der sozialen Beziehungen führt. Diese positiven Effekte halten jedoch nur während der Dauer der Ritalineinnahme an. Um eine nachhaltigere Wirkung zu erzielen, sind parallel zur medikamentösen Behandlung verhaltensbezogene Interventionen notwendig. Im Idealfall werden dabei personenzentrierte Massnahmen mit eltern- und schulzentrierten Interventionen kombiniert (Döpfner et al., 2008; Siegler et al., 2005.) Da der schulisch-erzieherische Ansatz nicht auf die Behandlung der Krankheit ADHS zielt, sondern auf die Bildung und Erziehung von Kindern, welche im Bereich Aufmerksamkeit Schwierigkeiten haben, geht es im Rahmen dieser Arbeit nicht um das Krankheitsbild ADHS, sondern um Verhaltensweisen, welche Störungen in der Aufmerksamkeit beschreiben.

Die für den Fragebogen entwickelten acht Items, lenken die Wahrnehmung auf einzelne Verhaltensaspekte, welche Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsproblemen zugeordnet werden können. Sie lauten:

- Es ist impulsiv und handelt ohne nachzudenken.
- Es fällt ihm beim Spielen schwer zu warten, bis es an der Reihe ist.
- Es kann nicht still sitzen, es ist unruhig oder überaktiv.
- Es ist zappelig.
- Es kann sich nicht länger einer Sache widmen.
- Es lässt sich leicht ablenken und hat Mühe, bei einer Sache zu bleiben.
- Es kann sich nicht konzentrieren oder länger aufpassen.
- Es ist unaufmerksam.

2.1.3.3 Aggression

Aggressive Verhaltensweisen gehören dem externalisierenden Problemverhalten an und zählen zu den häufigsten Störungen im Kindes- und Jugendalter. In ihrer Kurzdefinition de-

terminieren SIEGLER ET AL. (2008) Aggression als ein Verhalten, welches darauf ausgerichtet ist, andere zu schädigen oder zu verletzen (vgl. ebd. S. 851). Solches Verhalten tritt im zweiten Lebensjahr erstmals auf und wird in der Folge häufiger, wobei die physische Aggression wie Beissen, Treten oder Schlagen im Kindergartenalter allmählich zurückgeht. Dabei spielen die wachsenden sprachlichen Fähigkeiten eine Art Doppelrolle. Zum einen tritt die verbale Aggression wie Beleidigen, Auslachen oder Sich-lustig-machen zunehmend in den Vordergrund, zum andern können die sprachlichen Fähigkeiten beim Lösen eines Konfliktes oder bei der Kontrolle der eigenen Emotionen und Handlungen mehr und mehr zum Tragen kommen. Dabei sind die Mädchen in der Regel besser in der Lage, ihre Gefühle, Bedürfnisse und Erfahrungen klar zu kommunizieren als die Knaben.

Während aggressives Verhalten bei Vorschulkindern im Wesentlichen durch Konflikte in Verbindung mit Besitzansprüchen motiviert ist, beruhen die Aggressionen von Grundschulkindern häufig auf Rivalität und dem damit verbundenen Wunsch, den anderen zu verletzen, oder auf dem Bedürfnis, sich gegen eine wahrgenommene Bedrohung des eigenen Selbstwerts zu schützen. Darüber hinaus treten in diesem Alter zunehmend antisoziale Verhaltensformen wie stehlen, lügen oder betrügen auf. Kinder, die bereits in der Grundschule sowohl aggressives wie auch anderes antisoziales Verhalten zeigen, tragen das grösste Risiko, auch als Jugendliche schwerwiegende Verhaltensprobleme an den Tag zu legen. Zudem sind Jungen vom Kindergartenalter an häufiger physisch aggressiv, während Mädchen eher zu Beziehungsaggression¹⁴ neigen (ebd., S. 789ff.).

ROWE, MAUGHAN, COSTELLO und ANGOLD (2005) unterscheiden bei der Aggression zwischen zwei Formen: der *Störung des Sozialverhaltens* (aggressiv-dissoziale Störung) und dem *aggressiv-oppositionellen Verhalten*. Dabei wird die aggressiv-dissoziale Störung eindeutig als die schwerere psychische Störung eingestuft. Dementsprechend sind folgende Differenzierungen im Gesamtbereich *Aggression* vorzunehmen.

Aggressiv-dissoziales Verhalten als Störung des Sozialverhaltens

Bei diesen Verhaltensweisen steht der Aspekt der Interaktion im Vordergrund. Dabei unterscheidet BAVING (2008) zwischen *offenen* (Wutausbrüche, Zerstörung von Gegenständen anderer, Drohungen, verbale und körperliche Aggression) und *verdeckten* (lügen, stehlen, betrügen oder versteckt provozieren) aggressiv-dissozialen Verhaltensweisen.

¹⁴ Siegler meint damit die Aggression, welche andere dahingehend beeinträchtigt, dass ihre Peer-Beziehung geschädigt wird (Gerüchte verbreiten, von Spiel ausschliessen etc.)

Eine andere Differenzierung ist diejenige zwischen der proaktiven und der reaktiven Aggression. Bei der *proaktiven* Aggression handelt es sich um eine vorsätzliche Aggression, welche zielgerichtet und funktional eingesetzt wird. Das Verletzen von Rechten anderer Menschen führt zu persönlichen Vorteilen – wie materielle oder auch soziale Dominanz. Es geht dabei um die Erfüllung von Wünschen und Bedürfnissen und wird von Kindern eingesetzt, um andere einzuschüchtern und von ihnen zu bekommen, was sie möchten. Die *reaktive* Aggression ist eine als Gegenreaktion zu verstehende Aggression und gilt im Gegensatz zur proaktiven Aggression als stark emotionsgesteuert. Sie tritt explosiv bei bereits kleinen Vorkommnissen auf. Ausgelöst wird sie, indem die Motive des Sozialpartners besonders häufig als feindselig und bedrohlich wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 295ff.; Siegler et al., 2005, S. 795).

Entsprechend differenziert sind auch die Items des Fragebogens ausgerichtet.

Auf *proaktiv aggressives Verhalten* sind folgende fünf Items ausgerichtet:

- Es quält oder tyrannisiert andere oder ist gemein zu anderen.
- Es bedroht andere.
- Es veranlasst andere Kinder, ein bestimmtes Kind zu plagen.
- Es versucht, andere Kinder zu beherrschen.
- Es schüchtert andere Kinder ein, um von Ihnen etwas zu erhalten.

Reaktiv aggressives Verhalten wird im Fragebogen mit den folgenden drei Items erhoben:

- Es reagiert aggressiv, wenn es geneckt wird.
- Es reagiert aggressiv, wenn ihm jemand widerspricht.
- Es reagiert aggressiv, wenn ihm etwas weggenommen wird.

Auf das Erheben der *offenen physischen Aggressionsformen* sind die folgenden drei Items ausgerichtet:

- Es ist in Prügeleien verwickelt.
- Es greift andere Kinder körperlich an.
- Es tritt, beisst oder schlägt andere Kinder.

Aggressiv-oppositionelles Verhalten

In PETERMANN und PETERMANN (2008) führen die Autoren aus, dass bei dieser Aggressionsform noch viele Unsicherheiten bestehen, da das aggressiv-oppositionelle Verhalten bisher kaum als eine eigene Störungskategorie untersucht worden ist. Dies erklärt unter anderem, weshalb sich bei der Zuordnung bestimmter Verhaltensweisen Unschärfen bzw. Überschneidungen ergeben. So wird z.B. Lügen oder das Zerstören von Gegenständen je nachdem der aggressiv-dissozialen oder dem aggressiv-oppositionellen Verhalten zugeordnet (Baving,

2008), wobei die Sachbeschädigung beim oppositionellen Trotzverhalten nicht in erster Linie Gegenstände des Sozialpartners betrifft, sondern vielmehr die Zerstörung der eigenen Sachen.

Zu den aggressiv-oppositionellen Verhaltensweisen zählen PETERMANN und PETERMANN (2008) zudem: schnell ärgerlich werden; sich häufig mit Erwachsenen streiten; sich den Regeln und Anweisungen von Erwachsenen widersetzen; die Schuld für eigenes Fehlverhalten auf andere schieben; oft wütend und beleidigt sein; empfindlich sein oder sich von anderen leicht verärgern lassen; häufig boshaft und nachtragend sein; andere häufig absichtlich verärgern oder dominieren und kontrollieren (vgl. ebd. S. 279). Bei der Problembearbeitung entwickeln betroffene Kinder und Jugendliche oft Konflikt verstärkende Lösungen und bewerten aggressive Problemlösungen als positiv und effektiv. Da sie kaum in der Lage sind, die Perspektive ihres Kontrahenten zu übernehmen, ist es für sie zudem schwer vorstellbar, dass das Opfer in irgendeiner Art und Weise unter ihrem Verhalten leidet (vgl. ebd. S. 284). Die Autoren halten im Weiteren fest, dass aggressiv-oppositionelles Verhalten häufig bei zwei- bis vierjährigen Kindern beobachtet wird, in diesem Altersabschnitt jedoch ein normales, vorübergehendes Entwicklungsphänomen darstellt. Hält das Trotzverhalten hingegen an, so handelt es sich aller Wahrscheinlichkeit nach um eine aggressiv-dissoziale Störung (vgl. a.a.O. S. 277ff.). Als mögliche Ursachen gelten insbesondere inkonsistente Disziplinierungspraktiken seitens der Eltern:

Beim Erziehungsverhalten der Eltern aggressiv-oppositioneller Kinder ist zumindest Folgendes auffällig:

- Die Eltern stellen entweder zu viele oder keine altersangemessene, in manchen Fällen zu wenige, keine oder keine eindeutigen Regeln auf;
- sie achten nicht konsequent auf die Einhaltung der vereinbarten Regeln;
- sie dulden oder verstärken sozial störendes und aggressives Verhalten ihrer Kinder und
- sie sind ihren Kindern oft Vorbild für aggressive Problemlösungen. (Petermann und PETERMANN, 2008, S. 282)

Für die Prävention von aggressiven Verhaltensweisen eignen sich einerseits familienbezogene Präventionsprogramme (z.B. Triple P¹⁵), andererseits Programme, die sich an Schulklassen wenden oder Multikomponentenprogramme, die sich an beide Adressaten richten.

¹⁵ Triple P (Positive Parenting Program) ist ein verhaltensorientiertes Elterntraining, welches die Eltern bei der Kindererziehung unterstützt.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass die Unterschiede zwischen den zwei beschriebenen aggressiven Störungsformen in der Schwere und Art der gezeigten Verhaltensmuster liegen. Bei der Störung mit aggressiv-oppositionellem Trotzverhalten liegen keine körperlich-aggressiven Handlungen gegenüber Menschen oder Tieren sowie keine delinquenten Verhaltensweisen vor und die Symptome sind allgemein weniger schwerwiegend als bei der aggressiven Störung des Sozialverhaltens. Dennoch ist es unterlässlich in einer Untersuchung auch dem aggressiv-oppositionellen Verhalten Aufmerksamkeit zu schenken. Dies wird im Fragebogen der vorliegenden Untersuchung mit den folgenden fünf Items getan:

- Es zerstört seine eigenen Sachen.
- Es ist in der Schule ungehorsam.
- Es ignoriert Sie, wenn Sie ihm etwas sagen.
- Es macht Dinge in der Schule kaputt.
- Es erzählt Lügen und schummelt.

2.1.4 Kriterien für Emotions- und Verhaltensstörungen

Einzelne Verhaltensauffälligkeiten machen noch keine Verhaltensstörung aus. So hat nicht jedes Kind, das ein anderes schlägt, anschreit oder belügt eine Störung im Sozialverhalten. Ebenso liegt bei vielen Kindern, die manchmal traurig reagieren, noch keine Depression vor. Welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit von einer Emotions- oder Verhaltensstörung gesprochen werden kann?

Der Begriff "Störung" umfasst ein ganzes Bündel von problematischen Verhaltensweisen, die

- sich nicht nur punktuell, sondern über einen längeren Zeitraum hinweg bemerkbar machen
- häufiger auftreten, als es tolerabel ist
- nicht dem Alter und Geschlecht entsprechen
- nicht mit der normalen Reifung und Entwicklung im Einklang stehen
- auch unabhängig von rein situativen Auslösern auftreten

Diese Kriterien erfordern eine sorgfältig differenzierte Wahrnehmung. So erweist sich z.B. die Art und Weise, in der aggressives Verhalten gezeigt wird, als alters- und geschlechtsabhängig. Knaben wählen eher physische, direkte Formen aggressiven Verhaltens, während Mädchen eher indirekte, verdeckte und verbale Formen wählen. Zudem gilt körperliche Aggression wie Schlagen, Beissen oder Treten in der frühen Kindheit bis zu einem gewissen Mass als normales Konfliktverhalten, das später durch oppositionelles und trotziges Verhalten abgelöst wird. Im Schulalter zeigen sich eher Verhaltensweisen wie Bedrohen und Schlagen anderer Kinder oder Verstossen gegen gesetzlich festgelegte Normen (Petermann & Peter-

mann, 2008; Siegler et al., 2005). Wutausbrüche und das Austragen von Konflikten durch körperliche Aggression nehmen in der Regel zwischen dem 3. Lebensjahr und dem Ende der Primarschulzeit sukzessive ab (Tremblay et al., 2004). Es gibt Verhaltensauffälligkeiten, die nur vorübergehend auftreten. So ist beispielsweise *Fremdeln*, welches oft bei kleinen Kindern zu beobachten ist, in der Regel eine zeitlich begrenzte Form von Angst. Um beurteilen zu können, ob eine klinisch relevante Emotions- oder Verhaltensstörung vorliegt, müssen die in Kapitel 2.1.1 genannten Kriterien von MINSEL (1978) und HILLENBRAND (2005) oder FORNESS und KNITZER (1992) mit berücksichtigt werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Merkmale Alter, Geschlecht und Entwicklungsstand eines Kindes gemeinsam mit der Intensität und Stabilität des Problemverhaltens besonders bedeutsame Kriterien sind.

Das Erkennen von Emotions- und Verhaltensstörungen ist deshalb besonders wichtig, weil aus ihnen Probleme resultieren, die eine normale psychische Entwicklung eines Kindes gefährden. Dies kann zu folgenden Defiziten führen:

- Verringerung sozialer Kontakte
- Verzögerung sozialer, emotionaler kognitiver und/oder sprachlicher Entwicklungsprozesse
- Störungen in der Kind-Umwelt-Interaktion

Aus pädagogischer Sicht stehen die erschwerten Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsmöglichkeiten im Zentrum. Entsprechend wird speziell im schulischen Kontext vermehrt nach effektiven Lösungsmöglichkeiten gesucht, welche Aggressions- und Störverhalten reduzieren, die Klassenatmosphäre verbessern und die Lernbereitschaft und -zufriedenheit steigern.

2.2 Prosozialität als Gegenstück

Prosozialität stellt eine Art Gegenstück zum aggressiven und antisozialen Verhalten dar. Prosoziales Verhalten kann grundsätzlich mit "hilfreichem Verhalten" gleichgesetzt werden und zählt – im Gegensatz zu den Emotions- und Verhaltensstörungen – zu den erwünschten Verhaltensweisen. Neben diesem Aspekt der *positiven gesellschaftlichen Bewertung* gehören die Elemente *Freiwilligkeit* und *Verhalten zugunsten anderer* zu den zentralen Charakteristika von prosozialem Verhalten (vgl. Knopf & Gallschütz, 2006, S. 15). SIEGLER ET AL. (2005) nennen als konkrete prosoziale Verhaltensweisen helfen, teilen, etwas abgeben und trösten (vgl. ebd., S. 780). Dabei halten sie fest, dass alle Kinder zu prosozialen Verhaltensweisen fähig sind, sich jedoch dahingehend unterscheiden, wie häufig sie diese Verhaltensweisen effektiv ausüben. Anhand der frühen individuellen Unterschiede lassen sich bereits entsprechende Verhaltensunterschiede für die späteren Jahre vorhersagen. Gleichzeitig

nimmt das prosoziale Verhalten mit dem Alter grundsätzlich zu. Dies erklärt sich mit der fortschreitenden Entwicklung der Fähigkeit zur Anteilnahme und Perspektivenübernahme (vgl. ebd. S. 776ff.). Als individuelle Voraussetzungen, die das prosoziale Verhalten mitbestimmen, nennen KNOPF und GALLSCHÜTZ (vgl. 2006, S. 21):

- Fähigkeit und Bereitschaft zur Perspektivenübernahme
- Empathiefähigkeit
- Hilfsbereitschaft
- Konfliktfähigkeit

Diese vier Faktoren können nach Meinung der zwei Autoren unter anderem mit einem Trainingsprogramm gezielt gefördert werden.

Wer sich mit Emotions- und Verhaltensstörungen bei Kindern und mit deren Behebung befasst, tut gut daran, die Förderung prosozialen Verhaltens einzubeziehen. Diese Erkenntnis führt dazu, dass im Fragebogen folgende auf die Prosozialität gerichtete Items aufgenommen sind:

- Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat.
- Wenn es Streit oder Zank gibt, versucht es, diesen zu beenden.
- Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.
- Es lädt Kinder zum Mitspielen ein.
- Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z.B. Stift, Bücher).
- Es kümmert sich um Kinder, die weinen oder aufgebracht sind.
- Es teilt seine Sachen mit anderen Kindern.

2.3 Sozialkompetenz

2.3.1 Annäherung an einen nicht allgemein gültig definierten Begriff

Bei der Sozialen Kompetenz handelt es sich um ein Konstrukt aus verschiedenen Einzelfähigkeiten und -fertigkeiten, welche sich im zwischenmenschlichen Verhalten entwickeln und dort zum Ausdruck kommen. Je nach Disziplin, Fach oder beruflicher Ausrichtung werden bei der Definition von Sozialkompetenz jedoch unterschiedliche Akzente gesetzt und es findet sich entsprechend eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen. Da die Spannweite dessen, was in der Fachliteratur mit diesem Begriff in Verbindung gebracht wird, so gross ist, existiert bis heute keine allgemein gültige Definition von Sozialkompetenz. Somit sind die nachfolgenden Erläuterungen als eine Annäherung an das Konstrukt der sozialen Kompe-

tenz zu verstehen. Als gemeinsamer Nenner deutet die rein sprachliche Betrachtung des Begriffs "sozial" immerhin eine bestimmte Richtung an. Er steht für das Zwischenmenschliche und Gemeinschaftliche, während das Wort "Kompetenz" auf Können, Fähigkeit oder Vermögen verweist und damit einen positiven Charakter hat. Mit dem Verwenden der Begriffe "Sozialkompetenz" oder "Soziale Kompetenzen"¹⁶ wird eine positive Konnotation gesetzt. Dabei spielen Normen, Wertesysteme sowie die konkreten Interaktionssituationen, -kontexte und -personen eine entscheidende Rolle, was als sozial kompetent angesehen wird. Dies zeigt, dass sozialkompetentes Verhalten immer kontextabhängig zu definieren ist und es *das* sozial kompetente Verhalten an sich nicht gibt (Kanning, 2005). Verwandte Konzepte wie soziale Intelligenz, emotionale Intelligenz, soziale Fertigkeiten und interpersonale Kompetenz betrachtet derselbe Autor als *Teilmengen* des umfassenderen Begriffs "soziale Kompetenz".

Eine mögliche Strukturierung innerhalb der breiten Auswahl von Definitionen zeigt UWE PETER KANNING (2005) auf, indem er eine Einteilung in drei Gruppen vorstellt. Zur ersten Gruppe gehören die **entwicklungspsychologischen** Definitionen, welche insbesondere den Aspekt der *Anpassung* des Individuums an die Normen und Werte einer sozialen Gemeinschaft betonen. Dabei steht der Blick auf die Sozialisation im Vordergrund, in welcher ein Mensch bestimmte Verhaltensregeln erlernt, die im Hinblick auf einen friedlichen Umgang mit seinen Mitmenschen erwünscht sind. Eine deutlich andere Akzentuierung wird bei der Gruppe der **klinisch-psychologischen** Definitionen sichtbar, welche insbesondere den Aspekt der *Durchsetzungsfähigkeit* in sozialen Kontexten hervorheben. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass hier die soziale Kompetenz im Zusammenhang mit der verhaltenstherapeutischen Behandlung von Patienten mit sozialen Phobien steht, welche sich unter anderem darin äußern, dass sich die Betroffenen nicht getrauen «nein» zu sagen, wenn sie um etwas gebeten werden und somit nicht in der Lage sind, ihre eigenen Interessen zu vertreten (vgl. ebd. S. 1ff.). Eine Definition, die diesem Ansatz der Durchsetzungsfähigkeit folgt, findet sich beispielsweise im Begriffswörterbuch der Sozialpsychologie (Bierhoff & Herner 2002):

Soziale Kompetenz bezeichnet die Verfügbarkeit von kognitiven Fertigkeiten und Handlungsmustern, die einen für alle befriedigenden Austausch zwischen Interaktionspartnern ermöglichen. Sozialkompetenz basiert auf sozialen Fertigkeiten wie der Vertretung eigener Interessen, Empathie, sich abgrenzen können und soziale Kontakte initiieren können. Um die Durchsetzung eigener Bedürfnisse und Wünsche situationsangemessen zu gestalten, ist Aufmerksamkeit für relevante Information, genaue Interpretation des Handlungskontextes und konkreter Bezug zu dem Wirklichkeitsausschnitt, in dem ein Konflikt auftritt, erforderlich. Die Beto-

¹⁶ Diese zwei Begriffe werden im Folgenden als gleichwertige Bezeichnungen verwendet.

nung liegt auf dem „gewusst wie“ bei der Vertretung der eigenen Interessen unter gleichzeitiger Wahrnehmung sozialer Beziehungen. (S. 210)

Die **dritte Gruppe von Definitionen** integriert beide Aspekte und determiniert soziale Kompetenz als *Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung*. Menschen, die sich in diesem Sinne sozial kompetent verhalten, finden in einer Interaktion einen Kompromiss zwischen der Wahrung ihrer eigenen Interessen und den Ansprüchen, die die soziale Umwelt an sie stellt. In diesem Zusammenhang postuliert KANNING (2005) die Differenzierung zwischen Kompetenzen und kompetentem Verhalten.

Die sozialen Kompetenzen liegen im Verborgenen und wirken im Sinne eines Potenzials auf das Verhalten in konkreten Situationen. ... Ein Mensch, der über eine hohe soziale Kompetenz verfügt ... wird dieses Potenzial nicht in jeder beliebigen Situation auch voll zum Einsatz bringen können. (S. 3f.)

Wo KANNING (2005) hier von *können* spricht, ist – im Sinne des Autors – sicherlich auch das Verb *wollen* mitgemeint. So oder so kommt er anhand dieser Überlegungen zu den folgenden zwei Definitionen, welche die Überzeugung stützen, dass Kompetenzen nicht gleichzusetzen sind mit Verhalten.

Sozial kompetentes Verhalten = Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.

Soziale Kompetenz = Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert. (ebd., S. 4)

Damit wird definitiv deutlich, dass unter sozialer Kompetenz das Potenzial an Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden wird, bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu *können*. Dabei kann eine Person auch als kompetent gelten, obwohl ihr Verhalten nicht immer die gewünschte Wirkung zeigt. Hingegen lässt sich anhand einer einzelnen Verhaltensbeobachtung noch kein Rückschluss auf die soziale Kompetenz ziehen. Es kann jedoch anhand von mehreren Beobachtungen des Verhaltens in unterschiedlichen Situationen auf die Kompetenz des Individuums geschlossen werden. Dies ist mitunter ein Grund, weshalb sich gerade Lehrpersonen sehr gut eignen, Angaben zum Sozialverhalten von Kindern zu machen, da sie deren Verhalten in unterschiedlichen Settings und Situationen x-fach beobachten können.

Folgt man KANNINGS Überlegungen, so zeichnet sich gleichzeitig ab, dass bei der Messung sozialer Kompetenz verschiedene Methoden verschiedene Konstrukte messen. So messen Verhaltensbeobachtungen und –beschreibungen das Sozialverhalten, während kognitive Leistungstests die soziale Kompetenz messen.

Im Sinne von ELAINE GAMBILL (1995; zitiert nach Hinsch & Pfingsten, 2002, S. 4) zählen folgende Charakteristika zu sozial kompetenten Verhaltensweisen:

- Neinsagen
- Versuchungen zurückweisen
- Auf Kritik reagieren
- Änderungen bei störendem Verhalten verlangen
- Widerspruch äussern
- Unterbrechung im Gespräch unterbinden
- Sich entschuldigen
- Schwächen eingestehen
- Unerwünschte Kontakte beenden
- Komplimente akzeptieren
- Auf Kontaktangebote reagieren
- Gespräche beginnen
- Gespräche aufrechterhalten
- Gespräche beenden
- Erwünschte Kontakte arrangieren
- Um Gefallen bitten
- Komplimente machen
- Gefühle offen zeigen

Während hier die kommunikativen Fähigkeiten sowie die Durchsetzungsfähigkeit im Vordergrund stehen, heben EISNER ET AL. (vgl. ebd., 2006a, S. 43; 2007, S. 134f.) vor allem die sozial-kognitiven Kompetenzen hervor – ein Bündel von Fähigkeiten der Wahrnehmung und Reflexion in Bezug auf sich und die Umwelt, welches der dritten Dimension *Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung* von KANNINGS Einteilung der sozialen Kompetenz zugeordnet werden kann:

- Eigene Gefühle wahrnehmen und verbalisieren
- Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls
- Angemessen mit anderen interagieren
- Bedürfnisse äussern

-
- Gefühle und Motive anderer richtig erkennen und einordnen (Empathie und Perspektivenübernahme)
 - Selbstkontroll-Fähigkeit, Impulskontrolle (denken, bevor man handelt)
 - Frustrationstoleranz
 - Reflexionsfähigkeit
 - Konsequenzen des eigenen Verhaltens für andere antizipieren
 - Risiken angemessen einschätzen
 - Regeln des Zusammenlebens befolgen
 - Über verschiedene Lösungsvarianten für Problemsituationen zu verfügen

Trotz der Divergenz der beiden Aufzählungen bestätigt sich anhand dieser zwei Listen, was bereits oben beschrieben wurde: Sozialkompetenz zeigt sich nicht isoliert, sondern realisiert sich in Form von Interaktionen in sozialen Systemen. Dabei beeinflusst der soziale Kontext die individuellen Kompetenzen, während das Individuum seinerseits die Interaktion mitgestaltet. Der Erwerb von sozialer Kompetenz ist somit ein dynamischer Prozess zwischen Individuum und Umwelt. Nach HOWES (2000) sowie LADD (1999) gelten Kinder als sozialkompetent, wenn sie positive Peer-Beziehungen pflegen, sich prosozial verhalten (z.B. teilen, helfen oder kooperieren) und sich erfolgreich ans soziale Umfeld anpassen. Nicht sozialkompetente Kinder pflegen nur wenige Peerbeziehungen, sind oft schüchtern, zeigen ein geringes prosoziales Verhalten und fallen durch Problemverhalten wie Aggression oder ADHS auf (Webster-Stratton & Hammond, 1998).

2.3.2 Das Modell der Sozialen Kompetenz von Hoebe, van Lier, van Lieshout

Das holländisches Modell von HOEBEN, VAN LIER und VAN LIESHOUT (1995), welches vom Seminarium voor Orthopedagogiek im Rahmen der PAD¹⁷-Begleitung zur Erläuterung von Sozialkompetenz herbeigezogen wurde, teilt Sozialkompetenz in vier Aspekte auf, welche als Ganzes das Verhalten bestimmen.

1. **Kognitive Kompetenzen:** Analysieren von Situationen; Selbstreflexion; über Probleme nachdenken; Lösungsstrategien überlegen und Varianten antizipieren oder Regeln kennen und in die Überlegungen mit einbeziehen.
2. **Soziale Fertigkeiten** (social skills): Helfen; Dinge teilen; auf jemanden zugehen und ihn um etwas bitten oder Fähigkeit mit Kritik umzugehen.

¹⁷ PAD ist die niederländische Version von PATHS

-
3. **Emotionale Kompetenz:** Wahrnehmungsfähigkeit von Emotionen und Stimmungen bei sich und bei anderen; Verständnis für andere (Empathie) oder über Wortschatz verfügen, um Gefühle ausdrücken zu können.
 4. **Wertorientierung, Motivation:** Absichten und Motive; Sinn für Wert und Normen; sich ändern gegenüber anständig, respektvoll verhalten; sich bewusst sein, was man mag und was nicht oder was einem wichtig ist und was nicht (vgl. ebd. S. 28-42)

Da nach KANNING (vgl. 2005, S. 34) Kompetenz – und damit auch Inkompetenz – eine Art Extrempole eines Kontinuums darstellen, ist das Verhalten eines Kindes nicht entweder kompetent oder inkompetent, sondern mehr oder weniger kompetent bzw. inkompetent. Übertragen auf dieses holländische Modell sind je nach Kind die Kompetenzen in ein oder anderen dieser vier Verhaltensaspekte stärker oder schwächer ausgeprägt. Zudem befindet es sich in allen vier Aspekten in einem laufenden Entwicklungsprozess. Das Ausmass der Sozialkompetenz wird darin sichtbar, wie sich ein Kind in sozialen Situationen verhält und anstehende Problemsituationen oder Konflikte löst. Mängel in jedem Aspekt können einer effektiven Problemlösung im Wege stehen. Das Sozialkompetenzprogramm PFADE geht dementsprechend davon aus, dass die Förderung sozialer Kompetenz dann gelingt, wenn jeder einzelne der vier Aspekt berücksichtigt und geschult wird.

2.3.3 Der Kompetenzansatz: Die Förderung von Sozialkompetenz verhindert oder reduziert Emotions- und Verhaltensstörungen

Die in Kapitel 2.3.1 zitierte Definition aus dem Begriffswörterbuch der Sozialpsychologie weist darauf hin, dass Sozialkompetenz mit dem Interesse und Bedürfnis eines Menschen einhergeht, eine möglichst befriedigende Interaktion und Kommunikation mit dem Sozialpartner zu leben. Damit verbunden ist einerseits die Annahme, dass sozial kompetente Verhaltensweisen einen erleichterten Umgang zwischen Sozialpartnern ermöglichen und andererseits, dass Defizite in diesen Fertigkeiten die Kommunikation und Interaktion erschweren. Diese soziale Inkompetenz meint im Besonderen das Nicht-zur-Verfügung-haben von angemessenen Reaktionen im sozialen Umgang und wird beim Individuum als Mangel angesehen.

Wie im Kapitel 2.4.3 noch genauer erläutert wird, resultieren in Bezug auf die Entwicklung von Emotions- und Verhaltensstörungen bedeutsame Risikofaktoren aus einem Mangel an emotionaler Kompetenz sowie aus Defiziten in der Fähigkeit, angemessen soziale Konflikte zu lösen. Dabei geht es im Wesentlichen um die Unfähigkeit, mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer erfolgreich umzugehen und keine Konfliktlösungen zu finden, die lang-

fristig zu zufrieden stellenden sozialen Beziehungen führen. Kontrastiert man hier die Sozialkompetenz Definition von MARIANNE MANNS UND JONA SCHULTZE (2004):

Soziale Kompetenz und soziale Kompetenzen sind ... vor allem zu begreifen als interpersonale Konstrukte, d.h., sie bezeichnen die Effektivität von behavioralem, kognitivem und emotionalem Verhalten für die Etablierung und Gestaltung sozialer Beziehungen. (ebd., S. 125)

so lassen sich die oben genannten Unfähigkeiten durchaus mit einem Mangel der individuellen Sozialkompetenz in Zusammenhang bringen. Dem verhaltenstheoretischen Ansatz folgend, können Defizite jedoch durch Training oder Therapie aufgearbeitet werden.¹⁸ Hierbei befasst sich speziell der Kompetenzansatz mit der Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten von Individuen und Gruppen, die den sozialen Umgang zwischen diesen strukturieren, erleichtern und steuern. Entsprechend erhoffen sich Programmentwickler und Anwender von Sozialkompetenztrainings mit dem Einsatz dieser Curricula eine Reduktion bzw. Verhinderung von Emotions- und Verhaltensstörungen sowie die Förderung von prosozialem Verhalten zu erwirken. Welche Ansätze diesen Überzeugungen zu Grunde liegen, sind Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen zu Prävention, Resilienz, Risiko- und Schutzfaktoren.

2.4 Der Präventionsansatz als mögliche Handlungsstrategie bei Emotions- und Verhaltensstörungen

Im Rahmen dieser Arbeit steht bei Emotions- und Verhaltensstörungen als mögliche Handlungsstrategien der Präventionsansatz im Vordergrund. Hierfür wird zu Beginn dieses Kapitels der Begriff "Prävention" präzisiert, worauf die drei Präventionstypen vor- und einander gegenüber gestellt werden. Anschliessend werden die Phänomene *Resilienz* sowie *Risiko- und Schutzfaktoren* genauer beleuchtet. Mit Hilfe dieser Darstellungen lassen sich drei mögliche Präventionsansätze ableiten, welche die Grundlage für die zum Schluss ausgeführte Kompetenzförderung bilden.

2.4.1 Typen der Prävention

Der Begriff Prävention wird nach heutigem Verständnis mit Vorbeugen übersetzt. Nach BAUER (2005) liegen die Wurzeln dafür in der Gesundheitsvorsorge, wobei man im medizinischen Bereich eher von Prophylaxe spricht. Gemeinsam ist das Bestreben, dass mit frühzeitigem Handeln die Wahrscheinlichkeit eines Krankheitsausbruchs oder deren Manifestation

¹⁸ Der verhaltenstheoretische Ansatz basiert auf der Grundannahme, dass alle Verhaltensweisen gelernt sind – also auch die Verhaltensstörungen. Demzufolge kann abweichendes Verhalten mit gezielten Interventionsmassnahmen auch wieder verlernt werden (Benkmann, 1989).

verringert oder gar verhindert wird. In der Pädagogik spricht man von Prävention bei Verhaltensstörungen

...wenn gezielte, intendierte Erziehungsmassnahmen zur Vorbeugung gegen psychische, soziale und emotionale Störungen bei Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden. (Hillenbrand, 2005, S. 128)

Präventives Handeln richtet sich demnach nicht ausschliesslich auf diagnostizierbare manifeste Erscheinungen, sondern versucht das Auftreten von Störungen zu vermeiden. Darunter lässt sich nach HILLENBRAND (2005) eine Vielzahl von Massnahmen einordnen wie Früherfassung, Frühförderung oder die Vermittlung von aufklärenden Inhalten. Prävention muss dabei eng mit Annahmen über die Ursachen für das Auftreten von Störungen im Lebenslauf verbunden sein. Anhand dieser Annahmen ergeben sich die konkreten Handlungsziele sowie die Methode der präventiven Bemühungen.

Während früher zwischen *primärer*, *sekundärer* und *tertiärer* Prävention nach CAPLAN (1964) unterschieden wurde, spricht man heute von *universeller*, *selektiver* und *indizierter* Prävention. Diese neuere Formulierung verdeutlicht die unterschiedlichen Adressatengruppen. Aus den Annahmen über die Risikofaktoren (s. Kap. 2.4.3) und die Risikogruppen ergibt sich die Auswahl für die Zielgruppe.

Universelle Prävention möchte mit ihren Massnahmen alle Personen einer Bevölkerungsgruppe erreichen, unabhängig davon, ob eventuelle Risiken vorliegen. Damit wird gleichzeitig eine mögliche Stigmatisierung einzelner Personen umgangen (vgl. u.a. Einser et al., 2007; Melzer, Schubarth & Ehninger, 2004a). Im pädagogischen Kontext bedeutet universelle Prävention, dass Lehrpersonen oder Betreuende nicht erst reagieren, wenn eine Störung vorliegt, sondern angesichts möglicher Risiken bereits im Voraus handeln. Universelle Prävention setzt also *vor* dem Auftreten von Emotions- und Verhaltensstörungen an, um unangemessene Verhaltensweisen möglichst gar nicht entstehen zu lassen. Ein angestrebtes Ziel ist es beispielsweise, die Kinder und Jugendlichen mit den nötigen Kompetenzen auszurüsten, um sie damit zu einem adäquaten Umgang mit möglichen schwierigen Situationen zu befähigen. In der praktischen Umsetzung werden hierfür gezielt sozial-affektive Inhalte behandelt oder ein spezielles Training zur Förderung sozialer Fertigkeiten durchgearbeitet (vgl. u.a. Eisner et al., 2007; Petermann et al., 2002, Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtapples, Meier & Popp, 2000). Sozialkompetenzprogramme – um die es in dieser Arbeit im Speziellen geht – sind somit ein typisches Beispiel für universelle Prävention. Sie haben das Ziel, soziale und emotionale Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler zu fördern und somit aggressives

und anderes Problemverhalten zu reduzieren. Entsprechend gelten für derartige Massnahmen Kindergärten und Schulen als besonders geeignet, da durch sie eine grosse Anzahl Kinder und Jugendliche erreicht werden kann.

Selektive Prävention richtet sich an Personen oder Bevölkerungsgruppen, bei denen aufgrund verschiedener Faktoren – im Vergleich zum Durchschnitt der Bevölkerung – eine erhöhte Belastung durch soziale, individuelle oder biologische Risikofaktoren besteht oder die schon erste Symptome aufweisen. Damit sind in Bezug auf Schülerinnen und Schüler insbesondere Prädiktoren wie (relative) Armut in Familien, frühe Erfahrungen mit Gewalt oder Missbrauch, zerbrechende Familienstrukturen oder psychische Erkrankungen der Mutter sowie Hyperaktivität, geringe Frustrationstoleranz, erste Gewalttendenzen oder schulische Misserfolge gemeint (vgl. u.a. Eisner et al., 2007; Melzer et al., 2004a, Tillmann et al., 2000). Die Massnahmen richten sich somit gezielt an diese stärker gefährdeten Subgruppen und werden von professionellen Fachkräften oder Institutionen angeboten und durchgeführt. In Bezug auf die Wirksamkeit sagen LÖSEL und PLANKENSTEINER (2005) sowie NELSON, WESTHUES und MACLEOD (2003), dass Programme für bereits auffällige Kinder zu stärkeren Effekten führen als universelle Präventionsprogramme.

Indizierte Prävention fokussiert Personen, bei denen bereits Formen von Verhaltensstörungen zu beobachten bzw. manifest sind, aber noch nicht die Kriterien für eine Diagnose erfüllen. Hier geht es im Wesentlichen darum, eine zukünftige Wiederholung des Verhaltens bzw. die Entwicklung weiterer Störungen zu verhindern. Im schulischen Kontext gehören sonderpädagogische oder therapeutische Massnahmen in diesen Bereich der Prävention, wie z.B. die Förderung von Kindern mit Anzeichen hyperkinetischer Störungen (motorischer Reizzustand des Körpers mit unwillkürlichen Bewegungen), aber auch eingreifende Massnahmen bei Schulen oder Klassen, die durch häufige oder massive Gewalthandlungen belastet sind. Insofern kann diese dritte Präventionsform von ihrer Bedeutung her mit der **Intervention** gleichgesetzt werden, welche gemeinhin als Eingreifen oder Reagieren nach einem bereits eingetretenen Ereignis gilt (vgl. u.a. Eisner et al., 2007; Melzer et al., 2004a, Tillman et al., 2000).

Die weiteren Ausführungen im Rahmen dieser Arbeit stützen sich auf die eben dargelegte Dreiteilung des Präventionsbegriffs. Die nachfolgende Tabelle verfolgt diesbezüglich zwei Absichten: Erstens stellt sie die Definitionen der drei Präventionstypen zusammenfassend dar bzw. verdeutlicht deren Unterschiede. Hierzu gehört der wesentliche Gegensatz zwischen universeller und indizierter sowie selektiver Prävention: Allein durch die Tatsache,

dass eine Intervention (indizierte Prävention) notwendig wird, liegt bereits der Tatbestand vor, dass eine negative Handlung vorausgegangen ist, welche Täter und Opfer erzeugt hat. Die universelle und selektive Prävention ihrerseits haben zum Ziel, dass es gar nicht soweit kommt. Diese Unterscheidung hat wohl dazu geführt, dass – in Anlehnung an die Medizin – der Begriff "Prävention" im Speziellen die universelle und selektive Prävention meint, während die indizierte Prävention mit dem Begriff "Intervention" beschrieben wird.

Als *Prävention* wird das vorbeugende Eingreifen bezeichnet, während *Intervention* auf die Bearbeitung bereits vorhandener manifester Störungen gerichtet ist. (Melzer et al., 2004a, S. 157)

Zweitens wurde die Tabelle zusätzlich um die Ziele des jeweiligen Präventionstyps ergänzt. Diese finden sich in der letzten Zeile und basieren auf den Angaben von MELZER ET AL. (2004a). Dabei wird bereits deutlich, dass sich vor allem die Ziele der universellen Prävention durchaus mit Hilfe von geeigneten Massnahmen oder Programmen im schulischen Alltag umsetzen lassen. Für die Zielerreichung der selektiven und indizierten Prävention sind hingegen spezielle Kompetenzen und Zeitfenster erforderlich, welche nicht mehr allein durch die Lehrperson im Rahmen des Unterrichts abgedeckt werden können. Hier ist der Beizug von professioneller Unterstützung sinnvoll und notwendig.

Tabelle 2: Die drei Präventionstypen

Bezeichnung	Universelle Prävention	Selektive Prävention	Indizierte Prävention
Veraltete Bezeichnung	Primärprävention	Sekundärprävention	Tertiärprävention/ Intervention
Präventionstyp	Prävention, die mit allen Individuen einer bestimmten Bevölkerungsgruppe durchgeführt wird, unabhängig davon, ob besondere Risiken vorliegen.	Gezielte Prävention mit Risikogruppe	Für Individuen mit bereits beobachtetem problematischem Verhalten.
Adressatengruppe im Kontext Schule	alle Schülerinnen und Schüler (sowie Lehrpersonen) eines Jahrgangs/einer Stufe	Teilgruppe von Kindern/Jugendlichen, welche ein hohes Risiko aufweisen (z.B. Bevölkerungszusammensetzung eines Stadtgebietes, Kinder mit Kriegstrauma)	bereits delinquente Kinder/Jugendliche

Bezeichnung	Universelle Prävention	Selektive Prävention	Indizierte Prävention
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung und Stabilisierung des Selbstwertgefühls bzw. des Vertrauens auf andere Personen • Erziehung zum "Triebaufschub" • Verstärkung prosozialer Einstellungen und Motive • Förderung von Kommunikations- und Interaktionskompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Immunisierung potentieller Opfer und Täter durch Antistress- und Anti-Aggressions-training 	<ul style="list-style-type: none"> • Besserung und Resozialisierung bei manifesten Problemen durch geeignete Massnahmen • Qualifizierung für den Umgang mit Problemsituationen mittels therapeutischer Verfahren • Versuch, Wiederholung oder Folgeprobleme zu verhindern

Der Präventionsansatz ist – wie bereits eingangs erwähnt – stark geprägt von der Gesundheitsforschung. Historisch gesehen lässt sich festhalten, dass sich die sozialwissenschaftliche Forschung über viele Jahre hinweg am medizinischen Modell orientiert hat, welches sich mit der Ursachenforschung von Krankheiten und deren Beseitigung befasste. Seit den 1970er Jahren hat sich hier eine Trendwende ereignet. In den medizinischen wie auch entwicklungspsychologischen und psychopathologischen Forschungsrichtungen begann die Abkehr von der Erforschung der Krankheit hin zur Erforschung der Gesundheit (vgl. Hillenbrand, 2005, S. 196). Mit der Entstehung der Gesundheitspsychologie – als neuer Disziplin in den Sozialwissenschaften – veränderte sich der Fokus von der Pathogenese zur Salutogenese. Es ging vermehrt darum, die Ursachen für Gesundheit heraus zu finden und dieses Wissen in einem nächsten Schritt für die Prävention nutzbar zu machen.

2.4.2 Resilienz

Eine richtungsweisende Studie zur Erforschung von Gesundheit stellte die Langzeituntersuchung unter der Leitung von EMMY WERNER dar. PETRA KOLIP (1993) gibt folgenden Überblick zum Studienverlauf: Die im Jahr 1955 gestartete Studie hatte zum Ziel, die psychische, physische, kognitive und soziale Entwicklung von 698 Kindern der Hawaii-Insel Kauai zu untersuchen. Die knapp 700 Kinder, welche alle im Jahr 1955 zur Welt gekommen waren, wurden unmittelbar nach der Geburt, sowie im 2., 10., 18. und 30. Lebensjahr von einem Team aus Kinderärzten, Psychologen, Krankenschwestern und Sozialarbeitern untersucht. Dafür wurden nebst Verhaltensbeobachtungen, Befragungen mit den Müttern, den Kindern und den Lehrpersonen durchgeführt sowie Akten von Polizei, Krankenhäusern und sozialen Einrich-

tungen durchgesehen. Besonderen Wert legte Werner nebst den Persönlichkeitsmerkmalen auf die Erfassung von Umweltfaktoren wie Erziehungsklima, emotionale Unterstützung und Familienstabilität. Kinder, die bis zur Vollendung des zweiten Lebensjahres vier oder mehr psychosozialen und/oder biologischen Stressoren wie häufige Krankheiten, ungünstiges Familienklima, Armut, Abwesenheit des Vaters oder Alkoholmissbrauch der Eltern ausgesetzt waren, wurden als Risiko-Kinder bezeichnet. Die Mehrzahl dieser Kinder wiesen bereits im Alter von 10 Jahren schwere Lern- und Verhaltensstörungen auf. Mit 18 Jahren waren die meisten polizeilich erfasst oder psychisch und geistig auffällig. Die Besonderheit stellte nun jener Drittel der Risikokinder dar (42 Mädchen, 30 Knaben), die sich trotz der massiven multiplen Belastungen zu normalen, kompetenten, störungsfreien und kreativen erwachsenen Menschen entwickelten. WERNER nannte diese Kinder **invulnerabel** (vgl. ebd., S. 13f.). Dieser Begriff der Unverwundbarkeit wurde jedoch vom Ausdruck **Resilienz** in den Hintergrund gedrängt. Dieser charakterisiert korrekter den Umstand, dass durchaus zeitweise Störungen auftreten können, die jedoch vom Individuum überwunden werden und somit eine Form des resistent Bleibens beschreibt. Resilienz meint somit die Widerstandsfähigkeit, trotz negativer Umstände und Einflüsse die körperliche und geistige Gesundheit aufrecht zu erhalten.

Die Resilienzforschung, die sich bis zu diesem Zeitpunkt im Wesentlichen mit der Suche nach den Risikofaktoren beschäftigt hatte, welche während der kindlichen Entwicklung Störungen hervorrufen, erfuhr nun einen Richtungswechsel. Neu galt das Interesse der Frage: «Welche Faktoren erhalten und fördern trotz bestehender Belastungen die psychische Gesundheit eines Kindes?» Der Fokus richtete sich somit nebst den Risikofaktoren auf die so genannten protektiven Faktoren oder Schutzfaktoren.

2.4.3 Risiko- und Schutzfaktoren

Der Wechsel vom Defizit- zum Kompetenz- oder Ressourcenmodell eines Individuums generiert eine intensivere Vertiefung in die Frage nach den Schutzfaktoren. Damit verbunden ist die Idee, dass sich anhand der gewonnenen Erkenntnisse aus der Resilienzforschung Präventionsmassnahmen ableiten lassen, die auch für die nicht-resilienten Kinder und Jugendliche nutzbar gemacht werden können. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Schutzfaktoren bedarf jedoch vorgängig einer genaueren Betrachtung, was mit dem Begriff Risikofaktor gemeint ist.

Risikofaktoren oder Prädiktoren umschreiben nach BAUER (2005) Bedingungen, die sich negativ auf das subjektive Wohlbefinden auswirken können. Dazu zählen *biologisch-genetische Faktoren* wie Hyperaktivität, chronische oder häufige Krankheiten, tiefe Intelli-

genz, verzögerte Sprachentwicklung etc. oder *Verhaltensdispositionen* wie zum Beispiel Impulsivität und geringe Frustrationstoleranz, mangelnde Selbstkontrolle oder geringe emotionale Kompetenzen, sowie *sozial-ökologische Belastungssituationen* wie Misshandlung, Vernachlässigung, Scheidung der Eltern, Armut im Quartier, Einfluss devianter Gleichaltriger oder negatives Klassen- und Schulhausklima (vgl. u.a. Bauer, 2005; Eisner et al., 2006b; Eisner et al., 2007).¹⁹ Obwohl nicht zwingend ein Kausalzusammenhang mit Verhaltensstörungen oder gewalttätigem Verhalten besteht, so beeinflussen diese Faktoren doch die psychische und körperliche Verletzlichkeit eines Individuums. Es sind Situationen und Phänomene, die belastend wirken, regelmässig mit negativen Ergebnissen verknüpft sind und eine positive Entwicklung gefährden. LOEBER und FARRINGTON (2000) weisen in ihrem Bericht über delinquentes Verhalten von Kindern darauf hin, dass sich Delinquenz nicht mit einem einzelnen Risikofaktor erklären lässt. Hingegen steigt mit einer grösseren Anzahl von Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit für delinquentes Verhalten. Daten aus der Zürcher Jugendbefragung des Kantons Zürich (Eisner, Manzoni & Ribeaud, 2000) zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Schweizer Jugendlichen bei einer ganzen Reihe von Risikofaktoren eine höhere Belastung aufweisen. Risikofaktoren gelten somit als wichtige Hinweise auf eine mögliche Ursachen für die Entstehung von Problemverhalten. Die nachfolgende Tabelle zeigt eine Auswahl dieser wichtigsten Risikofaktoren.

Tabelle 3: Wichtige Risikofaktoren im Zusammenhang mit Problemverhalten

Biologisch genetische Risikofaktoren	Verhaltensdispositionen	Sozial-ökologische Risikofaktoren
<ul style="list-style-type: none"> • Hyperaktivität • chronische oder häufige Krankheiten • tiefe Intelligenz • verzögerte Sprachentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsivität • geringe Frustrationstoleranz mangelnde Selbstkontrolle • geringe emotionale Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Elterliche Gewalt, Misshandlung, Vernachlässigung • Scheidung der Eltern • Armut im Quartier • Einfluss devianter Peers • Negatives Klassen- und Schulhausklima

Im Gegensatz dazu bilden **Schutzfaktoren** eine Form der Protektion, so dass ein Individuum trotz Vorliegen von Risikofaktoren kein Problemverhalten entwickelt.²⁰ Nach LAUCHT ET AL. (1997) lassen sich die protektiven Faktoren in zwei Gruppen einteilen. Dies wird mit der nachfolgenden Abbildung 2 illustriert.

¹⁹ Siehe auch Tabelle 3

²⁰ Eisner, Ribeaud & Bittel (2006b), S.25

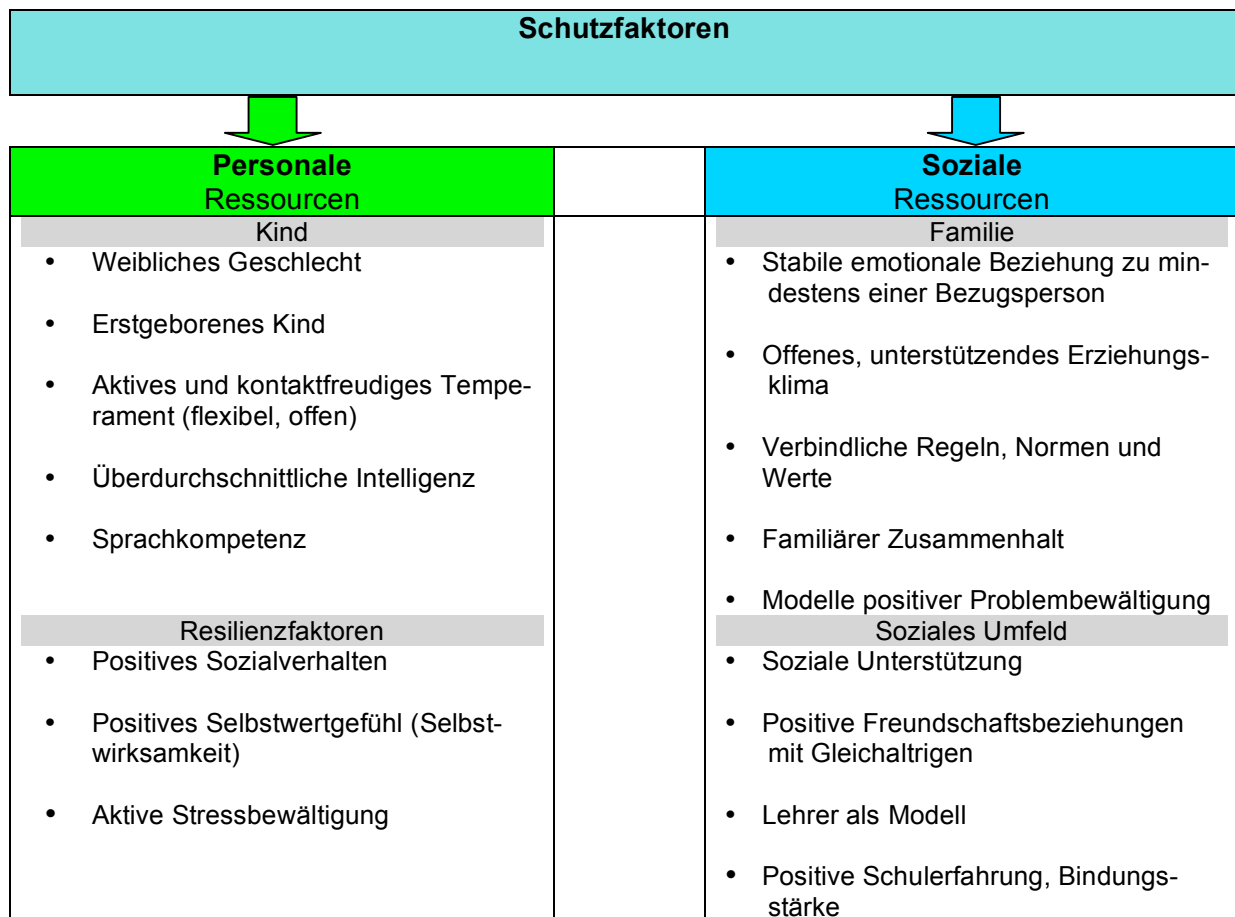


Abbildung 2: Protektive Faktoren (nach Laucht et al. 1997, S. 263)

Während die sozialen Ressourcen unterstützende Faktoren aus der Umwelt sind, handelt es sich bei den personalen Ressourcen um individuelle Eigenschaften. Dabei ist bei LAUCHT zu kritisieren, dass die Bezeichnungen "Positives Sozialverhalten" und "Aktive Stressbewältigung" im Gegensatz zu den Schutzfaktoren sehr unspezifisch formuliert sind. In Anlehnung an die Ausführungen zu den sozialen Kompetenzen (s. Kap. 2.3.1) erfolgt deshalb eine Konkretisierung durch die Ergänzung folgender Begriffe wie

- Selbstkontroll-Fähigkeit, Impulskontrolle
- Frustrationstoleranz
- Kognitive Fähigkeiten wie Reflektieren und Planen
- emotionale Kompetenzen
- Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenübernahme

Im Hinblick auf die Prävention muss zudem vergegenwärtigt werden, dass nicht auf alle Schutzfaktoren Einfluss genommen werden kann. So sind z.B. das Geschlecht oder die Position in der Geschwisterfolge gegebene Tatsachen.

2.4.4 Drei Präventionsansätze bei Emotions- und Verhaltensstörungen

EISNER ET AL. (2006b, 2007) zeigen auf, dass sich im Wissen um die Existenz und die Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren für die Prävention drei Vorgehensweisen anbieten:

- Erstens kann der Fokus auf die Identifizierung und anschliessende **Reduzierung von Risikofaktoren** gerichtet werden. Dazu gehören zum Beispiel die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern, um das Risiko problematischer Entwicklungen als Folge einer falschen Erziehung zu reduzieren (vgl. ebd., 2007, S. 27) oder die Einschränkung des Konsums von Gewalt- und Pornovideos wie auch die schulische Massnahme der Versetzung eines Kindes in eine andere Klasse.
- Zweitens kann versucht werden, **Schutzfaktoren gegen Risikofaktoren aufzubauen**. Dies ist besonders dann ein sinnvoller Ansatz, wenn bereits Risikofaktoren, wie Armut oder Gewalterlebnisse bestehen, die weder verändert noch ungeschehen gemacht werden können. Mögliche Schutzfaktoren wären in diesen Fällen verlässliche Bezugspersonen oder die gezielte Stärkung eines gesunden Selbstwertgefühls. Aber auch die Förderung der Sprach- oder der Problemlösekompetenz sowie ein gutes Verhältnis zur Lehrperson können als Schutzfaktoren wirksam werden (vgl. ebd., 2007, S. 27; Killias, 2002, S. 274).
- Drittens kann darauf gezielt werden, den **Ursache-Wirkungsprozess** – auch Mechanismus genannt – zu **beeinflussen**. Damit ist im Bereich Gewalt beispielsweise die günstige Gelegenheit gemeint, gepaart mit dem geringen Risiko, erwischt zu werden. So können im Bereich Schule etwa Bewegungsmelder für Lichtanlagen, das Abschliessen von unbenutzten Schulräumen oder die starke Präsenz von Pausenaufsichten den Ursache-Wirkungsprozess stören. Das gewalttätige Potenzial von aggressiven Jugendlichen ist zwar weiterhin vorhanden, aber die Reduktion der Möglichkeiten, dieses Potenzial in tatsächliche Gewalthandlung umzusetzen, hat eine hemmende Wirkung (vgl. Eisner et al. 2007, S. 27).

Abschliessend kann demzufolge festgehalten werden, dass mit Präventions- und Interventionsmassnahmen Risikofaktoren reduziert, Schutzfaktoren aufgebaut oder Ursache-Wirkungsprozesse unterbrochen werden können.

2.4.5 Fazit: Prävention durch Kompetenzförderung

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse über psychosoziale Belastungen in der Kindheit und deren Auswirkungen können mittels einer gross angelegten Studie an 18'000 Kaliforniern verdeutlicht werden. FELITTI ET AL. (1998) zeigen, dass eine frühe Einwirkung von mindestens vier Risikofaktoren verglichen mit dem Fehlen derselben zu einem deutlich erhöhten Auftreten gesundheitlicher Risikoverhalten führt. Zu den signifikant erhöhten Verhalten zählen insbesondere:

- Suizidversuch (zwölffach)
- Alkohol- und Drogenkonsum (fünf- bis zehnfach)
- Häufig wechselnde Sexualpartner
- Übergewicht
- Bewegungsmangel
- Nikotinmissbrauch (vgl. Egle, 2005, S. 46)

Dieses Wissen verdeutlicht, auf welche Weise schwierige psychosoziale Bedingungen während der Kindheit die Entwicklung eines Menschen einschränken können. Für die Prävention bedeutet dies, dass sie sich gezielt auf die Förderung bzw. Optimierung dieser Reifungsbedingungen für die Kinder in den Familien selbst sowie in den ausserfamiliären sozialen Beziehungen in Kindergärten, Schulen und im öffentlichen Raum konzentrieren muss. Während bei der personenzentrierten Prävention die Entwicklungsförderung der Kinder im Mittelpunkt steht (Nachreifen der psychologischen Entwicklung von Kindern durch die Förderung von Kompetenzen), geht es bei der familienzentrierten Prävention darum, die Erziehungskompetenzen der Betreuungspersonen zu stärken.

ULRICH TIBER EGLE (2005) leitender Oberarzt der Klinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie der Universität Mainz weist in Bezug auf die oben genannten Risikoverhalten zudem darauf hin, dass diese Faktoren als ineffektive Versuche der Betroffenen verstanden werden können, mangelndes Selbstwertgefühl, unreife Konfliktbewältigungsstrategien sowie eine erhöhte Stressvulnerabilität zu kompensieren (vgl. ebd., S. 46). Kumuliert man die Ausrichtung der Prävention mit EGLE'S Überlegungen, so liegt der Schluss nahe, dass universelle Präventionsmassnahmen im Idealfall möglichst früh ansetzen und zum Ziel haben das Selbstwertgefühl eines Kindes zu stärken und die Fähigkeit zu fördern, angemessen soziale Konflikte zu lösen. Dabei geht es im Wesentlichen um die Fähigkeit mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer erfolgreich umzugehen und Konfliktlösungen zu finden, die langfristig zu zufrieden stellenden sozialen Beziehungen führen.

Nach dem deutschen Psychologen JÜRGEN LOHMANN (1978) geht das Konzept der Prävention davon aus,

...dass Störungen sich aufgrund fehlender Kompetenzen entwickeln, die eine adäquate und effektive Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglichen. Das Schwergewicht präventiver Massnahmen liegt somit auf der Vermittlung von Kompetenzen. Neben der Familie ist die Schule von ihrer Stellung her ein idealer Bereich zum Erwerb von individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Kompetenzen. Um diesem Ziel gerecht zu werden, ist es allerdings notwendig, dass die Schule Kompetenzen vermittelt, die über den Erwerb von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten traditioneller Schulerziehung hinausgehen. Hierzu ist es erforderlich, Lehr- und Erziehungspläne zu konzipieren, die den Schüler befähigen, sich mit der Realität auseinanderzusetzen, die über die schulische Wirklichkeit hinausgeht. Gerade hiermit würde auch psychosozialen Problemen begegnet, die aus der betonten Zurückhaltung gegenüber einer emotionalen und sozialen Erziehung des Schülers durch die Schule erwachsen. (S. 36)

Mit dieser Aussage hebt LOHMANN im Speziellen die besondere Aufgabe der Schule als Ort von Prävention hervor – was Thema des folgenden Kapitels ist – und macht zudem deutlich, dass die präventiven Massnahmen schwerpunktmässig auf die *Vermittlung von Kompetenzen* ausgerichtet sein sollten. Besonders interessant an dieser Aussage ist, dass sie von LOHMANN bereits vor 30 Jahren formuliert wurde, gleichzeitig – in Anbetracht der Tatsache, dass heute immer mehr Bestrebungen stattfinden, in Schulen Sozialkompetenzförderung zu betreiben – nichts an Aktualität verloren hat.

Die Hoffnungen bei dieser Form der universellen Prävention liegen bei der frühzeitigen Prävention, welche sich zu einem späteren Zeitpunkt auszahlen wird. Die Kompetenzförderung fokussiert nach EISNER ET AL. (2007) dabei den kognitiven und sozial-emotionalen Bereich und basiert auf den folgenden drei Annahmen:

1. Der Erwerb von Kompetenzen kann mittels geeigneter Massnahmen gefördert werden.
2. Die erworbenen Kompetenzen wirken als Schutzfaktor, dezimieren Risikofaktoren und tragen zur Reduktion von Emotions- und Verhaltensstörungen bei.
3. Es besteht ein Zusammenhang zwischen kognitiven, emotionalen sowie verhaltensbezogenen Kompetenzen und dem Grad der Emotions- und Verhaltensstörungen.

In Entsprechung zum zweiten Punkt setzen Kompetenztrainings wie das untersuchte PFADE-Programm bei individuellen Risikofaktoren an. Dazu zählen insbesondere mangelnde Selbstkontrolle, feindselige Wahrnehmungsmuster beim Sozialpartner oder eingeschränkte Handlungsressourcen, welche zu problematischen Formen des sozialen Problemlösens führen können (vgl. ebd. S. 47).

2.5 Die Schule als Ort der Prävention

2.5.1 Schule als Sozialisationsinstanz und Handlungsfeld der Prävention

Die folgenden Überlegungen beschäftigen sich mit der Frage, welche Aufgaben und Funktionen im Rahmen der Prävention der Schule zukommen, welches ihre Möglichkeiten und Pflichten im Rahmen ihres Bildungsauftrages sind.

Wenn Jugendliche zu Brandstiftern und Mördern werden, dann liegt die Schuld nicht allein bei ihnen, sondern bei uns allen, die Einfluss auf die Erziehung haben – bei den Familien und Schulen, den Vereinen und Gemeinden, bei uns Politikern. (Weizsäcker zit. in Klees, Marz & Moning-Konter, 2003, S. 5)

Diese Worte sagte der ehemalige deutsche Bundespräsident RICHARD VON WEIZSÄCKER an der Trauerfeier für die Opfer des Brandanschlages in Solingen am 3. Juni 1993²¹ und weist der Schule eine Mitverantwortung in erzieherischen Fragen zu. SUSANNE SCHNEIDER (2005) meint in ähnlicher Weise:

Die gesellschaftliche Funktion von Schule besteht nicht nur darin, Kindern und Jugendlichen Wissen zu vermitteln und ihnen die formalen Zugangsberechtigungen für ihre weitere Bildungs- und Berufsbiographie zu geben. Die Schule hat auch eine Sozialisationsfunktion. (S. 6)

Auch BÄUERLE (1999) schreibt der Schule eine wichtige Sozialisationsfunktion zu, unter anderem allein durch die Tatsache begründet, dass sich Kinder und Jugendliche neun und mehr Jahre darin aufhalten. Obwohl Erziehung nicht mit Sozialisation gleichzusetzen ist, so besteht nach Auffassung EMILE DURKHEIM'S (1984) doch eine enge Verbindung zwischen den beiden Begriffen, wenn der Soziologe *Erziehung als systematische Sozialisation* beschreibt.

HELMUT FEND definierte in seiner Vorlesung "Theorie der Schule I: Das Bildungswesen als kollektiver Akteur" das ganze Bildungssystem als hochkomplexe soziale Institutionen der Menschengestaltung und macht damit ebenso deutlich, dass es in der Bildung nicht nur um reine Wissensvermittlung geht, wenn er meinte:

²¹ Vier Jugendlichen führten in Solingen einen rassistisch motivierten Brandanschlag aus, bei dem fünf Mädchen und Frauen ihr Leben verloren.

Man versteht die Bedeutung von Bildungssystemen nicht, wenn man aus den Augen verliert, dass ihre gesellschaftlichen Aufgaben über die Entwicklung und Gestaltung der "Seele" und der "Fähigkeiten" der Menschen erfolgen. Bildungssysteme als Instanzen der Menschenbildung "arbeiten" am Menschen, an seinen Fähigkeiten und Überzeugungen. Über die Entfaltung seiner intellektuellen Möglichkeiten über den Aufbau von Wissen und Fertigkeiten sowie über die Einübung von Haltungen gegenüber der sozialen Welt und zu sich selber erfüllt die Schule ihre Reproduktionsfunktion.²²

Die Liste der Zitate und Befunde liesse sich wohl endlos fortsetzen. Als Fazit lässt sich festhalten, dass der Lebenslauf eines Kindes durch mehrere Instanzen und Bezugspersonen geprägt ist (Bronfenbrenner, 1979) und die Schule dabei eine massgebende Rolle einnimmt. Sie hat Sozialisationsfunktion, gehört zu den Wirkungsebenen im Leben von Kindern und Jugendlichen und muss sich entsprechend mit Fragen der Erziehung, Gesundheitsförderung und Gewaltprävention auseinandersetzen.

TILLMANN ET AL. (2000) verdeutlichen in ihren Ausführungen, dass die beiden schulischen Faktoren *Sozialklima* (Interaktionsformen, Beziehungsqualität, Gruppendynamik) und *Schulkultur* (Normen und Werte in einer Schule, pädagogisches Konzept, Kooperation und soziale Kompetenzen der Lehrkräfte, Unterrichtsqualität, Schulaktivitäten) zentrale Bereiche der Prävention bei Schülergewalt darstellen (vgl. ebd., S. 300f.). Zu diesem Schluss kam auch DAN OLWEUS mit seiner in den 90-er Jahren durchgeführten Studie²³ für ein Programm gegen Bullying-Opfer. Darin zeigt er auf, dass das soziale Klima an einer Schule sehr viel mit antisozialen oder kriminellen Verhaltensweisen zu tun hat.

Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ausserhalb der Schule ist geprägt von Schichtzugehörigkeit, Familie, kulturellem Hintergrund oder Wohngegend, was wiederum Auswirkungen auf das schulische Handeln hat, auf Schüler- wie auf Lehrerseite. Diese Faktoren wirken sich je nach Kind auf Sprache, Umgangsformen, Lernverhalten und Lernerfolg aus (vgl. Kap. 2.4.3). Auch wenn die Schule nur begrenzt auf diese Faktoren Einfluss nehmen kann, so gehört es auch zu ihrem Aufgabenfeld, sich darauf einzustellen und ihre Handlungskonzepte darauf auszurichten. Zu den diesbezüglich bereits existierenden Massnahmen gehören unter anderem Einschulungsklassen²⁴, Aufnahmeunterricht für Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache, Aufgabenhilfe sowie Angebote von schulischen Freizeitkursen. In Abgrenzung dazu soll an dieser Stelle nochmals betont werden, dass die

²² Zitiert aus den Vorlesungsnotizen (WS 03/04) der Autorin

²³ <http://www.modelprograms.samhsa.gov>

²⁴ Die Einschulungsklassen im Kanton Zürich richten sich an normal begabte Kinder, die infolge einer teilweise verzögerten Entwicklung noch nicht ganz schulreif sind.

Schule gemäss ihrem Bildungs- bzw. Leistungsauftrages durchaus mit diesen Aufgaben betraut ist, jedoch nicht die alleinige Verantwortung dafür trägt. Lehrpersonen bleiben nur ein Faktor unter vielen, der die Prägung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mitbestimmt. Familie, Nachbarschaft und Politik haben ebenso ihren Wirkungskreis und ihre Mitverantwortung, wie eingangs bereits mit WEIZSÄCKERS Worten angedeutet worden ist. Im Idealfall kooperieren und ergänzen sich Schule, Eltern und das soziale Umfeld eines Kindes. Anzustreben wäre somit eine Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern.

Da sich die vorliegende Arbeit im Speziellen der Evaluation eines in Schulen durchgeführten Kompetenzprogramms widmet, wird hier nicht weiter auf die möglichen Ressourcen der anderen Wirkungsebenen – je einzeln oder (bei einem mehrdimensionalen Ansatz) auch im Zusammenspiel – eingegangen. Der Fokus bleibt bei der schulbasierten Prävention und geht in diesem Kapitel weiter der Frage nach, welche Legitimation die Institution Schule besitzt, in ihrem Unterricht zum Beispiel gezielt Sozialkompetenzförderung zu betreiben. Konkret für den Kanton Zürich, in welchem die vorliegende Erhebung stattgefunden hat, finden sich massgebende Antworten in dessen Lehrplan. Hier ist bei den *Richtzielen für Individuum und Gemeinschaft* folgendes festgehalten:

Im Kontakt zu Mitmenschen lernen die Schülerinnen und Schüler zuzuhören, Gefühle wahrzunehmen und auf Gesprächspartner einzugehen. (...) Sie verfügen über die notwendigen Begriffe, die es ihnen erlauben, über persönliche Wahrnehmungen, Bedürfnisse und Anliegen zu sprechen. (...) Sie erkennen, dass der Einzelne als Teil der Gemeinschaft von dieser beeinflusst wird und auf sie Einfluss ausübt. (...) Sie machen die Erfahrung, dass im menschlichen Zusammenleben gegenseitige Rücksichtnahme und das Beachten von Regeln unerlässlich sind (...) Sie suchen Konflikte in angemessener Weise zu lösen. (Lehrplan des Kantons Zürich, 1999, S. 29)

Neben diesem deklarierten Bildungsauftrag begründen EISNER ET AL. (2006b) in ihren Ausführungen in vier Punkten, weshalb die Schule grundsätzlich ein idealer Ort für präventive Massnahmen darstellt:

1. **Eigene Betroffenheit:** Die Schule ist selber mit aggressivem Verhalten von Kindern und Jugendlichen konfrontiert. Psychische und physische Aggression gegenüber Mitschülern und Lehrpersonen stören das Lern- und Schulklima, den Lernerfolg sowie die Arbeitszufriedenheit.
2. **Mitverantwortung bei Erziehung und Präventionsarbeit:** Neben der Familie verkörpert die Schule diejenige Institution, welche die Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen am meisten prägt. So verbringt ein Kind im Laufe seiner normalen Volksschulzeit mehr

als 10'000 Stunden in der Schule. Deshalb kommt ihr auch eine Verantwortung für die Prävention von Problemverhalten zu.

3. **Optimale Erreichbarkeit, grosses Potential:** Die Schule erfasst als Institution alle Kinder und Jugendlichen. Schulen können als Schutzfaktoren gegen schwer beeinflussbare ausserschulische Risikofaktoren (Familie, Nachbarschaft etc.) wirken.
4. **Gute Möglichkeiten der Vernetzung und Verstärkung:** Die Schule pflegt den direkten Kontakt mit den Eltern. Sie kann Präventionsaktivitäten auch für die anderen Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen (Familien, Freizeit und Nachbarschaft) anstossen und unterstützen. (vgl. ebd., S. 41)

Diese formulierten Aspekte, mit durchaus positivem Potential, dürfen gleichzeitig nicht darüber hinweg täuschen, dass im ungünstigen Fall, dieselben Bedingungen negative Auswirkungen haben können und die Schule selber zum Risikofaktor für jugendliches Gewaltverhalten werden kann (vgl. Eisner et al. 2005, S. 46). Erleben Schülerinnen und Schüler beispielsweise über mehrere Jahre hinweg eine Schulsituation mit mangelnder emotionaler Unterstützung oder nur geringfügiger Förderung des Zusammenhaltes, diffusen Regeln und deren inkonsistente Durchsetzung, aber auch Mobbing und körperliche Gewalterlebnisse, so stellen dies Risikofaktoren für Problemverhalten verschiedener Art seitens der Schülerschaft dar. Trotzdem können an dieser Stelle zwei Schlussfolgerungen gezogen werden:

1. Schule hat als einer der bedeutsamen Orte der Sozialisation und gemäss ihrem Bildungsauftrag die Aufgabe emotionales und soziales Lernen zu fördern.
2. Als Instanz, die alle Kinder erreichen kann – im Speziellen auch Kinder aus belasteten Familien, die sonst nur schwer erreichbar sind –, stellt sie einen idealen Ort für Prävention dar.

Wie bereits an früherer Stelle geschrieben, liegen die Hoffnungen bei einer frühzeitigen Prävention, die sich später auszahlt. Gedanken und Stimmen, die diese Hoffnungen stützen, werden im Folgekapitel dargelegt.

2.5.2 Die Bedeutung der Frühprävention

Es gibt kaum Individuen, die im Jugendalter unvermittelt anfangen, sich gewalttätig zu verhalten. Karrieren aggressiven Verhaltens beginnen meist in der Kindheit. Daher ist Prävention sinnvoll, die in frühen Lebensphasen einsetzt und sich am langfristigen Aufbau von Lebenskompetenzen orientiert. (Eisner et al., 2006b, S. 24)

Gemäss dieser Aussage, hat aggressives Verhalten im Jugendalter seine Wurzeln bereits im frühen Kindesalter (s. auch Kap. 2.4). Da das Problemverhalten in der Regel mit einem Mangel an Kompetenzen einhergeht, fokussiert der personenzentrierte Präventionsansatz eine frühe Schulung von Kompetenzen. Definiert man den Begriff "Lebenskompetenzen" (sog. Life skills) nach den Richtlinien der Weltgesundheitsorganisation WHO, so meint dieser

...diejenigen Fähigkeiten (...), die einen angemessenen Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben ermöglichen. Solche Fähigkeiten sind bedeutsam für die Stärkung der psychosozialen Kompetenzen. (Burow, Asshauer & Hanewinkel, 1998, S.9)

EISNER ET AL. (2006b) formulieren die eingangs dieses Kapitels zitierte Kernaussage in ihrem Bericht zur Prävention von Jugendgewalt. Obwohl damit ein spezifischer Themenbereich der Prävention fokussiert wird, lässt sich daraus eine sinn entsprechende Gesetzmässigkeit für die Frühprävention ableiten, die auch für alle anderen Themenbereiche wie Substanzmissbrauch, Gesundheitsförderung oder Problemverhalten Gültigkeit haben. Mit Frühprävention ist demzufolge gemeint, dass

- es sich um den Ansatz der vorbeugenden bzw. universellen Prävention handelt
- somit alle erfasst werden – auch Kinder aus unterprivilegierten Migrantenfamilien
- eine Stigmatisierung von besonders gefährdeten Kindern verhindert wird
- die Lebenslaufperspektive als Grundlage einer nachhaltigen Prävention gilt
- ein möglichst frühes Ansetzen einen langfristigen Aufbau von Lebenskompetenzen erlaubt, welcher sich kontinuierlich über eine längere Entwicklungszeit der Kinder hinweg realisieren lässt
- in Anlehnung an die Salutogenese (vgl. Kapitel 2.4.2) damit generell die psychische Gesundheit gepflegt werden möchte
- Eltern von früh weg darauf aufmerksam gemacht werden, dass Erziehung und Wertevermittlung via Sozialkompetenzförderung in der Schule einen wichtigen Stellenwert haben

Im Rahmen der schulischen Prävention ist der frühest mögliche Beginn dafür der Schuleintritt eines Kindes. Im schweizerischen Bildungssystem sind die Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt bereits im siebten Lebensjahr²⁵. In diesem Alter sind problematische oder gesundheitsriskante Verhaltensweisen noch nicht vollständig entwickelt und verfestigt.

²⁵ Mit der bevorstehenden Kantonalisierung der Kindergärten – im Kanton Zürich ist dies mit dem Beginn des Schuljahres 2007/2008 bereits der Fall – würden sich in Bezug auf die Frühprävention zwei wesentliche Faktoren verändern: Der Besuch des Kindergartens bzw. der Basisstufe wird für alle Kinder obligatorisch. Das Eintrittsalter würde somit nochmals um zwei Jahre gesenkt.

Gleichzeitig muss hier angemerkt werden, dass die Übergänge zwischen Prävention und Intervention in der Praxis sicherlich fließender sind, als sie im Kapitel 2.4 dargestellt wurden. Selbst bei Präventionsprogrammen, an denen alle Kinder einer Klasse gleichzeitig teilnehmen, lässt sich wohl kaum feststellen, bei welchem Kind sich damit in erster Linie Kompetenzen aufbauen und wo bereits vorhandenes Problemverhalten abgebaut wird. Meist werden gerade durch die Vermittlung sozialer Kompetenzen aggressive Verhaltensweisen reduziert. Trotzdem ist die klare Differenzierung zwischen Prävention und Intervention speziell für theoretische Überlegungen richtig und ebenso hilfreich. Zudem streben beide Formen im Wesentlichen eine Verhinderung bzw. Reduktion von negativen Handlungen an. Um dieses Ziel zu erreichen, wählt die vorbeugende Prävention – im Gegensatz zur Intervention – den Weg der früh einsetzenden Kompetenzförderung (vgl. u.a. Eisner et al., 2007; Petermann et al., 2002, Tillmann et al., 2000).

Mit vorbeugender Prävention in Schulen ist nach EISNER ET AL. (2007) im Wesentlichen das Einüben, Ritualisieren und Generalisieren bestimmter erwünschter Verhaltensmuster durch gezieltes pädagogisches Handeln gemeint. Dazu gehören beispielsweise das Lehren von Regelverhalten, Manieren, Stabilisierung und Pflege sozialer Beziehungen, Stärkung des Selbstwertgefühls oder Problemlöseverfahren. Dies ist im Rahmen des schulischen Alltags durchaus möglich und hat den Vorteil, dass die Durchführung durch die Lehrperson selbst vorgenommen und somit in den schulischen Lebensalltag einfließen und situationsadäquat geübt werden kann. Eine strukturierte Form solcher Lerneinheiten stellen standardisierte Trainingsprogramme dar (s. Kap. 2.6). Im Idealfall gelingt der Schule damit eine Form der Beziehungspflege, die zusätzlich Auswirkungen hat auf den Aufbau und die Pflege eines guten Klassenklimas.

Wenn es mit Frühprävention gelingt, internalisierendes wie externalisierendes Problemverhalten zu reduzieren und damit eine angenehmere (Lern-) Atmosphäre im Schulzimmer zu erzeugen, so ist eine weitere mögliche Folge davon, dass sich der Verlust von Unterrichtszeit für Disziplinarprobleme minimiert und sich daraus eine höhere Arbeitszufriedenheit bei Schülern und Lehrpersonen einstellt. So gesehen, ist die Hoffnung der Frühinvestition, welche sich langfristig auszahlt – für das Individuum wie auch für die Schule – durchaus berechtigt.

Zwei klare Verfechter der vorbeugenden Schulprävention sind der deutsche Professor für Schulpädagogik GERD-BODO REINERT UND HELMUT WEHR (Akademischer Rat für Allgemeine Pädagogik) (1999), wenn sie meinen:

Aufgabe der Präventionspädagogik ist es, vorbeugend gegen Gewalt und Aggression zu erziehen, sowie Verhaltensstörungen zu minimalisieren. Denn es ist sehr viel leichter, erzieherisch von Anfang an möglichst viel richtig zu machen, als im Nachhinein verhaltensschwierige Jugendliche von ihrer Gewalttätigkeit abzubringen. (S. 105)

Zudem macht er auf einen lerntheoretischen Umstand aufmerksam, der besagt, dass Umlernen im Vergleich zu Neulernen sehr viel aufwändiger ist. Gemäss REINHARD VOSS (2000) weist die Kognitionspsychologie darauf hin, dass

...die Umsetzung eines neuen Denkmusters im Handeln ein mühsamer Prozess ist (...). Bis zu 260 Mal müssen wir einen neuen Gedanken denken (gehen), damit eine alte Routine «vergessen», ein alternatives Muster im Alltagshandeln spontan abrufbar ist. (S. 20)

Daraus lassen sich mehrer Schlüsse ziehen:

1. Die Wortwahl "mühsam" lässt darauf schliessen, dass Umlernen anstrengender ist als Neulernen und stützt somit GERD-BODO REINERT'S Aussage.
2. Davon ausgehend, dass es sich bei einigen Kindern auch bei frühpräventiven Massnahmen bereits um eine Form der Intervention handelt, erhöhen sich die Chancen, dass diese Kinder alternative Verhaltensmuster erlernen, bevor die Verhaltensstörungen manifest sind.
3. In Anbetracht der hohen Anzahl von 260 scheint es Erfolg versprechend zu sein, wenn möglichst früh mit der Umsetzung präventiver Massnahmen begonnen wird.

Alle diese Überlegungen stützen die Hoffnungen einer breiten Wirksamkeit von Frühprävention. Gleichzeitig sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass insbesondere bei der universellen Prävention die messbare Wirksamkeit nicht sehr hoch ausfällt. So weisen gemäss verschiedener Studien selektive oder indizierte Präventionsmassnahmen in der Regel eine höhere Effektstärke aus als universelle Strategien wie beispielsweise die Frühprävention. Die vergleichsweise geringe Effektstärke bei den universellen Präventionsmassnahmen begründen BEELMANN (2006) und LÖSEL und BEELMANN (2006) mit der Überlegung, dass sich die *Vermeidung von Problemen* im Gegensatz zur *Veränderung von bereits bestehenden Problemverhalten* viel weniger gut messen lässt.

Dies führt zur nächsten wichtigen Frage: Welche schulischen Massnahmen oder Möglichkeiten im Rahmen der Frühprävention zeigen Wirkung? Dieser Frage widmen sich insbesondere die Ausführungen zur evidenzbasierten Prävention (Kap. 2.7). Vorgängig soll jedoch diejenige standardisierte Trainingsmöglichkeit vorgestellt werden, welche sich für eine Schule

für die universelle Prävention anbietet und zu der auch das untersuchte PFADE-Programm gehört: das Sozialkompetenzprogramm für Schulen.

2.6 Sozialkompetenzprogramme für Schulen

Die Ausführungen zu den Risiko- und Schutzfaktoren in Kapitel 2.4.3 haben gezeigt, dass Problemverhalten sehr oft mit einem Mangel an Kompetenzen einhergehen und Prävention als Konsequenz daraus ein Hauptgewicht auf die Vermittlung von Kompetenzen legt. In diese Kategorie gehören – als typische Vertreter der vorbeugenden Prävention – die Sozialkompetenzprogramme. Was damit gemeint ist, soll im Folgenden beschrieben werden. Dabei werden auch einige typische Vertreter kurz vorgestellt, sowie einige Überlegungen im Zusammenhang mit deren Wirksamkeit angestellt. Der Fokus liegt dabei klar bei den schulbasierten Programmen.

2.6.1 Sozialkompetenzprogramme gegen Emotions- und Verhaltensstörungen

Sozialkompetenzprogramme basieren auf einem Individuum zentrierten Ansatz. Im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen knüpfen sie bei den bekannten individuellen Risikofaktoren an. Dazu gehören im Wesentlichen die in den Kapiteln 2.1.3 und 2.4.3 genannten Aspekte der mangelnden Selbstkontrolle und mangelnden Frustrationstoleranz, der feindseligen Wahrnehmungsmuster sowie der problematischen Formen des sozialen Problemlösens.

Sozialkompetenzprogramme gehen davon aus, dass der *Erwerb von emotionalen, sozialen und kognitiven Kompetenzen* gefördert werden kann, die erworbenen Kompetenzen als *Schutzfaktoren* wirken und somit die Wahrscheinlichkeit von Problemverhalten reduziert wird (vgl. Eisner et al., 2006b, S. 43f.). Sozialkompetenztrainings sind Lerneinheiten, welche diese Verhaltensweisen *in strukturierter Form* kontinuierlich trainieren und dadurch versuchen auf diejenigen Faktoren Einfluss zu nehmen, welche als Risiken für die Manifestation von Problemverhalten gelten.

Der Annahme folgend, dass diese Form der Vorbeugung umso wirksamer ist, je früher damit begonnen wird, zielen diese Sozialkompetenzprogramme auf die Entwicklungsphasen der frühen Kindheit mit dem Ziel, möglichst früh soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler zu fördern und somit aggressives und anderes Problemverhalten zu reduzieren. MANFRED CIERPKA (2005a) meint hierzu:

Wenn psychologische, psychosomatische und manchmal sogar somatische Störungen durch dysfunktionale Umgebungsbedingungen in der frühen Kindheit mit verursacht sind, muss sich die Prävention auf die Förderung dieser Reifungsbedingungen für die Kinder in den Familien selbst und in den ausserfamiliären sozialen Beziehungen in den Kindergärten und Schulen, im öffentlichen Raum und später in der Arbeitswelt der Erwachsenen konzentrieren. Primäre Präventionsmassnahmen sollten bereits in der frühen Kindheit ansetzen (so genannte Frühprävention ...), um vor allem "Hoch-Risiko-Kinder" zu einem "normativen Entwicklungsweg" zu verhelfen. Diese Richtlinie gründet sich auf der neurobiologischen Erkenntnis, dass das kindliche Gehirn gerade in den ersten Lebensjahren stark beeinflussbar ist. (S. 59)

Die Sozialkompetenzprogramme sind im Idealfall in den schulischen Alltag integriert und darauf ausgerichtet, laufend an der Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern, ihrem Verhalten und am Klassenklima zu arbeiten. Je nach Programm sind die Schwerpunkte unterschiedlich gesetzt. Mit systematisch aufgebauten Lektionen werden während eines bestimmten Zeitraums nicht-aggressive Grundmuster der sozialen Wahrnehmung und Zuschreibungen, Differenzierung von Gefühlen und Motiven, Ärgerregulation und Selbstkontrolle, Empathie, Problemlöseverhalten und ähnliche Fertigkeiten vermittelt (Lösel & Beelmann, 2006). Die Unterrichtsformen variieren dabei sehr stark zwischen Frontalunterricht, Diskussion im Plenum oder in Gruppen, praktische Übungen, Lösen von Arbeitsblättern, Einsatz von Texten und Bildern, Durchführung von Rollenspielen etc. Das Gelernte soll in einem nächsten Schritt in aktuellen sozialen Situationen im schulischen Alltag geübt und somit vertieft werden.

Zu den bekannten Vertretern solcher standardisierter Sozialkompetenzprogramme zählen die Programme "Fit und stark fürs Leben", "Second Step", "I can problem solve", "PATHS", "Faustlos" und die "Verhaltenstrainings" für Kindergarten, Schulanfänger und Grundstufe von PETERMANN. Sie werden im Folgekapitel in Form einer kleinen Übersicht kurz vorgestellt.

2.6.2 Bekannte Sozialkompetenzprogramme im deutschsprachigen Raum

Das Angebot an schulbasierten Sozialkompetenzprogrammen hat in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum zugenommen. Dabei handelt es sich teilweise um adaptierte Versionen von bereits bestehenden Programmen aus den USA. Hierzu gehören das Programm "FAUSTLOS" (Cierpka, 2001), welches in den USA unter dem Namen "Second Step" (Beland, 1988) bekannt ist oder "PFADE" (s. Kap. 3.1) – eine ins Deutsche adaptierte PATHS-Version (Greenberg, Kusché & Mihalic, 2002; Kusché & Greenberg, 1994), welches Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist.

Die nachfolgende Tabelle zeigt die oben genannten Sozialkompetenzprogramme mit Angaben zu den gesetzten Themenschwerpunkten sowie den Altersgruppen, für welche das jeweilige Programm konzipiert worden ist.²⁶

Tabelle 4: Übersicht bekannter Sozialkompetenzprogramme im deutschsprachigen Raum

Name des Programms (NAME/N DER AUTOREN, PROGRAMMENTWICKLER)	Zielgruppe	Schwerpunkte
Fit und stark fürs Leben (BUROW, ASSENHAUER & HANEWIN-KEL) Einsatz im Rahmen der ESSKI-Studie " E ltern und S chule S tärken K inder" (CH)	KG - 6.Kl. (7./8.Kl. in Planung)	<ul style="list-style-type: none"> • Emot. Kompetenzen (Selbstwahrnehmung, Empathie) • Selbstwertgefühl • Umgang mit Stress • Kritisches Denken • Problemlösefertigkeiten • Gesundheitsrelevantes Wissen (Gesundheitsförderung) • Prävention Rauchen
Ich kann Probleme lösen (BEELMANN, JAURSCH & LÖSEL) Einsatz im Rahmen der Erlanger-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie eine ins Deutsche adaptierte Version von I Can Problem Solve (SHURE & SPIVAK)	4 - 9J.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung • Problemlösen • Umgang mit anderen • Erkennen von Gefühlen
PFADE (EISNER: z-proso, Universität Zürich) eine ins Deutsche adaptierte Version von PATHS (GREENBERG & KUSCHÉ)	PFADE: 1.-3.Kl. PATHS: 5 - 12J.	<ul style="list-style-type: none"> • Emot. Kompetenzen (Selbstwahrnehmung, Empathie) • Selbstwertgefühl • Regeln des Zusammenlebens • Selbstkontrolle • Soziale Problemlösefertigkeit • Soz. Zusammenleben
FAUSTLOS (SCHICK & CIERPKA) eine ins Deutsche adaptierte Version von Second Step (BELAND: Committee for Children)	KG - 9.Kl.	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie • Impulskontrolle • Umgang mit Ärger und Wut
Verhaltenstraining <ul style="list-style-type: none"> • im Kindergarten • für Schulanfänger • in der Grundschule (PETERMANN ET AL.)	KG 1./2. Kl. 3./4. Kl.	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale und emotionale Kompetenzen • Selbstkontrolle • Problemlösen

²⁶ Die in der Tabelle zusammengestellten Angaben stammen aus den folgenden Quellen: Burow et al. (1998), Cierpka (2005b), Eisner et al. (2006b), Melzer et al. (2004a), Petermann et al. (2002)

Die Angaben, für welches Alter die Programme jeweils bestimmt sind, verdeutlichen den Ansatz der Frühprävention bei Sozialkompetenztrainings. Ausser der deutschen PFADE-Version, welche erst für einen Einsatz ab frühestens der 1. Klasse zur Verfügung steht, sind alle übrigen Programme bereits für die Anwendung ab dem Kindergartenalter gedacht.

Bei den Angaben zu den thematischen Schwerpunkten handelt es sich effektiv um die jeweiligen Programmschwerpunkte. Einzelne Elemente, die ebenso geschult werden, fliessen möglicherweise nur als Nebenschwerpunkte in ein Programm mit ein und sind hier entsprechend nicht aufgeführt. Trotzdem zeichnet sich durchaus eine grundsätzliche Übereinstimmung ab. Bei allen Programmen geht es im Wesentlichen um Gefühlsschulung, Impulskontrolle sowie um Fragen der Problemlösung. Die zum Teil etwas andersartige Begriffswahl, liegt in den unterschiedlichen Formulierungen der jeweiligen Autoren begründet. So spricht CIERPKA (2005b) beispielsweise von Impulskontrolle, während PETERMANN ET AL. (2002) und EISNER ET AL. (2007) dafür den Begriff Selbstkontrolle verwenden. Einer differenzierteren Gegenüberstellung der jeweiligen Bezeichnungen wird hier nicht weiter nachgegangen, da dies für die vorliegende Arbeit nicht von Relevanz ist.

Zu ergänzen ist an dieser Stelle, dass das Programm "Fit und stark fürs Leben" eine etwas besondere Stellung einnimmt. Dies zeigt sich darin, dass dieses Programm zusätzlich gesundheitsrelevantes Wissen vermittelt, da es im Speziellen auf Substanzmissbrauch ausgerichtet ist. Dieses Curriculum wurde im Rahmen des Aktionsplanes "Europa gegen den Krebs" entwickelt und stellt die Suchtprävention in den Vordergrund, während die anderen Programme den Aspekt der Gewaltprävention als Hauptfokus haben.

Trotz unterschiedlicher Ausrichtung wählen alle Trainings gemäss dem präventiven Ansatz, die strukturierte Schulung emotionaler, sozialer und kognitiver Kompetenzen, was hier unter dem Begriff Sozialkompetenzprogramm zusammengefasst wird. Dies in klarer Abgrenzung zu anderen Ansätzen und Massnahmen, wie z.B. Anti-Gewaltprogramme (welche bereits der Intervention angehören), Elterntrainings zur Förderung der Erziehungskompetenz (die stark vom Individuum zentrierten Ansatz abweichen) oder der Familienberatung (welche der Form nach der Therapie am Ähnlichsten ist und somit nicht der vorbeugenden Prävention angehört).

2.6.3 Das Problem der Unkenntnis über die Wirksamkeit der Programme

Parallel zu den bekannten und oben genannten Sozialkompetenzprogrammen, existiert eine grosse Palette weiterer Angebote an Unterrichtshilfen, Curricula etc., die ebenso Elemente

der Sozialkompetenzen trainieren und sich für den Einsatz in Schulen anpreisen. Die grundsätzliche Frage, die sich daraus für alle Massnahmen der Prävention und Intervention ergibt, lautet somit: Welche Programme sind Erfolg versprechend und zeigen reduzierende Wirkungen bei Problemverhalten, Gewalt oder Substanzmissbrauch?

In Bezug auf die Gewalt ziehen EISNER ET AL. (2006b) eine nüchterne Bilanz:

Insgesamt ist das Problem in der Schweiz nicht, dass es zu wenig Gewaltprävention gibt. Das Problem ist, dass man nicht weiss, ob die vorhandenen Massnahmen nützen, schaden, oder wirkungslos sind. (S. 25)

Nicht besser sieht es im deutschen Raum aus, wenn MELZER und SCHWIND (2004b) im Vorwort ihres Buches formulieren:

Der Markt ist mit entsprechenden Unterrichtsempfehlungen, Programmen und Medien nahezu überschwemmt, die Lehrkräfte sind auf den Einsatz dieser Materialien in der Regel aber kaum vorbereitet. Ausserdem werden die eingeleiteten Massnahmen in der Regel nicht (hinreichend) evaluiert, sodass über ihre Wirkungen häufig nur spekuliert werden kann. (S. 16)

Noch prägnanter formuliert es der deutsche Schulpsychologe WERNER HOPF (2002):

Die Anzahl der Vorschläge und Projekte zur Gewaltprävention und -intervention in der Schule ist in den letzten Jahren sprunghaft gestiegen, aber selten wird empirisch belegt, was diese Massnahmen überhaupt bewirken. Viel pädagogischer Aktionismus hat sich breit gemacht. Doch wer Erfahrungen hinsichtlich Gewaltpräventionsforschung hat, wird vorsichtig mit Effektivitätsprognosen, denn viele Programme bewirken nichts. (...) Pädagogische Vorschläge sind oft leicht gemacht, aber ihre Wirkungen zu erforschen ist aufwändig und arbeitsintensiv. (S. 86)

Damit weisen die verschiedenen Autoren auf einen lang anhaltenden Missstand hin und machen deutlich, dass das reine Vorhandensein von (Gewalt-)Präventionsprojekten und -programmen noch kein Garant für eine effektive Wirkung ist. Bevor nun in einem nächsten Schritt Themen wie die Überprüfung von Wirksamkeit oder der evidenzbasierten Prävention aufgegriffen werden, folgen zum Schluss dieses Kapitels diejenigen Gedanken, die sich mit der Kosten-Nutzenfrage von Sozialkompetenzprogrammen beschäftigen.

Zu den besonderen Vorteilen gegenüber anderer präventiver Ansätze und Massnahmen zählen bei den Sozialkompetenztrainings, dass sie als relativ kostengünstig gelten und mit dem Einsatz in Schulen die gesamte Zielgruppe erreichen können. Das Kriterium der gerin-

geren Kosten im Vergleich zu allfälligen späteren Massnahmen aus dem Bereich der Intervention wird beispielsweise in politischen Diskussionen regelmässig aufgegriffen. Dabei zeichnen sich zwei Schwierigkeiten ab:

1. Auch wenn die Kosten geringer sind als bei Aufwendungen für andere Massnahmen, so verursacht auch die Einführung und Umsetzung eines Sozialkompetenzprogramms erhebliche Kosten – speziell in Verbindung mit den qualitätssichernden Massnahmen, wie sie in Kapitel 3.3.3 beschrieben werden. Da jedoch nicht auf bereits bestehende und zu behandelnde Probleme hingewiesen werden kann, ist es schwierig, präventive Massnahmen finanzpolitisch durchzusetzen.
2. Die *Vermeidung bzw. Verhinderung von Problemen* lässt sich weniger gut messen als die Veränderung von bereits bestehenden Problemverhalten (Beelmann, 2006; Lösel & Beelmann, 2006) (s. auch Kap. 2.5.2). Dies hat wie bereits erwähnt zur Folge, dass die Effektstärken bei Massnahmen der universellen Prävention geringer ausfallen als bei Interventionshandlungen. Auch dies stellt einen Punkt dar, der es schwierig macht, dass sich präventive Massnahmen finanzpolitisch behaupten können.

Dies wiederum verdeutlicht die Wichtigkeit der Evaluation von Präventionsprogrammen. Bei einer möglichen Implementierung eines Sozialkompetenztrainings spielen neben der inhaltlichen Ausrichtung desselben die finanzpolitischen Überlegungen und Anliegen eine ebenso zentrale Rolle.

2.7 Evidenzbasierte Prävention: Wirksamkeitsnachweis durch empirische Forschung

Der Schweizer Soziologe und Kriminologe MARTIN KILLIAS (2002) illustriert anhand einiger Evaluationsbeispiele von Programmen, die sich an Pädophile richten, die *Gefahr des naiven Optimismus*, welcher gar nicht in Betracht zieht, dass beispielsweise therapeutische Programme nicht nur wirkungslos sein, sondern auch negative Folgen haben können. In Anbetracht der Tatsache, dass auch Prävention zu Eingriffen in personale, familiäre und soziale Strukturen führen, ist ein Vorgehen nach dem Prinzip *trial and error* ethisch nicht vertretbar. Hierfür sind Erfolgsauswertungen der durchgeführten Massnahmen nach strengen methodischen Regeln notwendig.

Evidenzbasierte Prävention beruht auf dem Grundsatz, dass sich die Wirksamkeit von Präventionsprogrammen und -massnahmen durch sorgfältig angelegte empirische Forschung überprüfen lässt. Der Zusammenschluss dieser Forschungsergebnisse soll unter anderem zuverlässige Kenntnisse darüber vermitteln, welche Präventionsmassnahmen Wirkung zeigen,

welche Massnahmen wirkungslos sind und welche Programme sogar schaden (vgl. ebd., S. 509f.). Zugleich soll nach EISNER ET AL. (2006b) mit Hilfe der Forschung erkennbar werden, welche Aspekte der praktischen Umsetzung dafür verantwortlich sind, dass positive Wirkungen erzielt werden können und wie die Programme auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen angepasst werden können.

Für wissenschaftlich abgestützte Aussagen bedarf das Forschungsdesign nach SHERMAN, FARRINGTON, WELSH & MACKENZIE (2002) der Erfüllung folgender vier Bedingungen:

1. Es braucht eine möglichst gleich zusammengesetzte *Kontrollgruppe*, welche die Massnahme nicht erhält. So kann überprüft werden, ob die gewünschten Veränderungen bei der Programm-Gruppe eintreten, während sich bei der Kontrollgruppe keine diesbezüglichen Beobachtungen machen lassen (vgl. Kap. 6.2).
2. Die Wirkung muss *nachhaltig* sein. Diese Forderung umfasst in der Regel zwei Kriterien:
 - a) Die Wirkung ist auch noch nach Abschluss der Massnahme über einen längeren Zeitraum feststellbar.
 - b) Die Wirkung wird von verschiedenen Personengruppen wahrgenommen (z.B. Kinder, Lehrpersonen, Schulleitung, Aufsichtskommission, etc.) oder die Effekte bleiben auch ausserhalb des Programmsettings (beispielsweise in der Familie daheim oder der privaten Peergroup) bestehen.
3. Das Programm muss sich *in mehreren Studien als wirksam erweisen*. Idealerweise wird mindestens eine Studie von einer Forschergruppe durchgeführt, die nicht an der Programmentwicklung mit beteiligt gewesen ist.
4. Eine Studie muss die *Mechanismen aufzeigen* können, welche zu positiven oder negativen Effekten geführt haben.

Die *Blueprints of Violence*²⁷ (s. Kap. 2.7.1) fordern zudem die *multiple Einsetzbarkeit* eines Programms. Damit ist gemeint, dass ein Programm unabhängig von Ort oder Setting wirksam ist. Somit sollte sich ein Programm in der Grosstadt genauso bewähren wie im Dorf auf dem Land. Dieser Anspruch gilt ebenso für die ethnisch, kulturell oder sozioökonomisch unterschiedlich zusammengesetzten Bevölkerungsgruppen.

Es ist unschwer zu erkennen, dass diese Form der Überprüfung der Wirksamkeit von Präventionsprogrammen hohe Ansprüche an die Forschungsanlage stellt und zudem eine aufwändige Forschungsarbeit zur Folge hat. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass diese Effekte aussagekräftiger sind, als diejenigen einer qualitativen Erhebung, welche vor allem eine Einschätzung zur Projektumsetzung und eine Zufriedenheitsmessung darstellen.

²⁷ <http://www.colorado.edu/cspv/index.html>

2.7.1 Blueprints for violence prevention als Qualitätslabel

Aufgrund der enormen Vielfalt an Gewaltpräventionsprogrammen lancierte das *Center for the Study and Prevention of Violence* (CSPV) der Universität Boulder in Colorado²⁸ im Jahr 1996 eine nationale Gewaltpräventionsinitiative, mit dem Ziel, Gewaltpräventionsprogramme auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen. Zum einen wollte der Staat selbst wissen, wofür er aktuell und zukünftig Geld investiert. Daneben waren ebenso die Anbieter an einer Zertifizierung interessiert, da dies je nach dem eine Steigerung der Verkaufszahlen zur Folge haben konnte. Aus diesem Auftrag heraus entwickelte das *Center for the Study and Prevention of Violence* die blueprints for violence prevention. Bis heute untersuchte das Center über 600 bereits evaluierte Gewaltpräventionsprojekte, von denen in den letzten zehn Jahren lediglich elf in die Gruppe der **Model-Programs** aufgenommen wurden.²⁹ Diese elf Präventionsprojekte genügten den höchsten Selektionskriterien und haben sich dahingehend wirksam erwiesen, als dass sie jugendliche Gewaltkriminalität wie Aggression, Drogenmissbrauch und Delinquenz vermeiden konnten. Um in die Gruppe der Model-Programs aufgenommen zu werden, muss nach DELBERT ELLIOT (2002) vom Center for the Study and Prevention of Violence ein Präventionsprogramm vor allem die drei folgenden *Hauptkriterien* erfüllen:

1. Mittels strengem Forschungsdesign muss eine präventive Wirkung nachgewiesen werden können.
2. Die Wirkung muss in unterschiedlichen Gegenden nachgewiesen sein.
3. Ein anhaltender Effekt – bis mindestens ein Jahr nach der Durchführung – muss feststellbar sein.

In Bezug auf das Forschungsdesign betonen DANE und SCHNEIDER (1998), dass Projekte, bei denen Programme entweder unvollständig umgesetzt werden, oder bei denen die Qualität der Umsetzung nicht kontrolliert wird, kaum eine Chance hätten, tatsächlich Wirkungen zu zeigen. Die fünf *Aspekte*, die gemäss den zwei Autoren diesbezüglich in der Literatur zu finden sind, betreffen:

1. Umsetzungsquantität (Anzahl, Dauer, Häufigkeit des Programms)
2. Programmtreue
3. Implementierungsqualität (quality of delivery)
4. Reaktion der Programmteilnehmerinnen und -teilnehmer
5. Abgrenzung des Präventionsprogrammes zu anderen Programmen (program differentiation)

²⁸ <http://www.colorado.edu/cspv/index.html>

²⁹ vgl. <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/model/criteria.html>

Während die oben genannten elf Programme alle drei Kriterien für ein Model-Program erfüllen, genügen 18 weitere Präventionsprogramme nur dem ersten Kriterium. Sie befinden sich als *erfolgversprechend* in der Warteschlange und gehören somit zu den **Promising Programs**. Dabei geht es weniger um die Frage nach deren grundsätzlicher Wirksamkeit, da diese in Längsschnitt- und Querschnittsstudien schon mehrfach erforscht wurde, als vielmehr um die Übertragbarkeit der Projekte an andere Orte.

Die *Blueprints*-Programme gehören zu denjenigen mit den höchsten methodologischen Standards und erreichen die höchste Wirksamkeit. Die drei oben genannten sind die wichtigsten Kriterien, welche über die Aufnahme in die *Blueprints* entscheiden und folglich wichtige Bedingungen wirksamer Gewaltpräventionsprogramme darstellen.

Bei der Auswahl von *Blueprints*-Programmen werden zusätzlich zu den drei Hauptkriterien zwei weitere Kriterien betrachtet:

1. Analyse der Mechanismen (Ursache-Wirkung)
2. Kosten-Nutzen Rechnung

Die Beurteilungskommission geht davon aus, dass die Veränderung der Risiko- bzw. der Schutzfaktoren eine Veränderung des gewalttätigen Verhaltens mit sich bringt. Ebenso sollte der Kostenaufwand im Verhältnis zum Nutzen sein, den das Programm verspricht.³⁰

2.7.2 Zwei Blueprint Model-Programs für schulbasierte Prävention

Unter den elf als wirksam erwiesenen *Blueprints Model Programs* gibt es nur zwei, bei denen es sich um ein Präventionsprogramm für die Schule handelt:

- PATHS von GREENBERG und KUSCHÉ (2002)³¹
- Das Bullying Prevention Program von DAN OLWEUS (2002)

Das Bullying Prevention Program wurde vom norwegischen Psychologen und Aggressionsforscher DAN OLWEUS bereits in den 80er-Jahren entwickelt und diente als Grundlage für viele weitere Projekte und Handlungskonzepte zur Gewaltprävention- und intervention. Im Gegensatz zu PATHS handelt es sich bei diesem Programm jedoch nicht um ein Individuum zentriertes Sozialkompetenztraining. Es ist ein auf Schulen ausgerichtetes Programm, das sich an alle Beteiligten einer Schule richtet und die folgenden zwei Kernanliegen zum Ziel hat (Olweus, 2002):

1. Durch Restrukturierung der existierenden Schulumgebung und Verbesserung der Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern sollen die Möglichkeiten zum *Bullying* –

³⁰ <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/model/criteria.html>

³¹ wird in seiner deutschen Version PFADE in Kapitel 3 vorgestellt

antisoziales und aggressives Verhalten – reduziert und die Schulen zu einem sicheren Ort werden.

2. Es muss ein Problembewusstsein geschaffen werden, als Voraussetzung für das Bedürfnis nach Veränderung. Die Vermittlung von Verhaltensregeln und ihre Durchsetzung sollen in der gesamten Schule verankert werden. Dafür gilt es, die Eltern aktiv einzubeziehen und mit lokalen Medien und politischen Akteuren zusammenzuarbeiten.

Dieses institutionsbezogene Schulprogramm richtet sich an Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 15 Jahren und somit an sämtliche Schüler in der obligatorischen Schulzeit. Die Lehrer sind für die Programmeinführung zuständig, halten regelmässig Supervisionssitzungen ab und informieren die Elternschaft über *Bullying* als Phänomen. Für die Implementierung des Programms bedarf es eines grossen und ständigen Engagements seitens der Schulleitung, je nach Grösse der Schule wird ein Teilzeit- oder Vollzeit- Koordinator benötigt. Das Programm gilt unter anderem deshalb als erfolgreich, weil Eltern und Lehrer für das Thema *Bullying* sensibilisiert werden und ihnen dadurch ihre Mitverantwortung bewusst wird, falls sie bei *Bullying* nicht klar eingreifen (vgl. Eisner et al., 2006b; Melzer et al. 2004a; Olweus, 2002).

Das andere Model-Program für Schulen ist PATHS. Hier steht die Entwicklungsförderung der Kinder im Mittelpunkt. Dieses Trainingsprogramm wird somit der personenzentrierten Prävention zugeordnet kommt insbesondere im Rahmen der universellen Prävention zum Einsatz. Das Sozialkompetenztraining PFADE – eine ins Deutsche adaptierte Version des Model-Programs PATHS –, ist Gegenstand der vorliegenden Evaluation und wird in einem nächsten Schritt ausführlich vorgestellt.

3 Das Sozialkompetenzförderprogramm PFADE

Das folgende Kapitel stellt die deutschsprachige Version des schulischen Sozialkompetenztrainings PATHS (**P**romoting **A**lternative **T**hinking **S**trategies) vor. Die Angaben dafür stammen im Wesentlichen aus EISNER ET AL. (2006a, 2007), sowie den Blueprints (Elliot, 2002).

3.1 Die deutschsprachige Version von PATHS

Das **PATHS**-Curriculum (Kusché & Greenberg, 1994) ist ein von PROF. MARK T. GREENBERG vom Prevention Research Center der Pennsylvania State University und der Psychoanalytikerin DR. CAROL A. KUSCHÉ in den USA entwickeltes Trainingsprogramm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen sowie zur Vorbeugung von Gefühls- und Verhaltensstörungen. Neben dem Einsatz in Regelklassen wurde es auch bei Kindern mit speziellen Bedürfnissen wie Gehörlosen oder Lernbehinderten verwendet. PATHS wird im Klassenzimmer eingesetzt, durch die Lehrperson vermittelt und ist für die Anwendung während der gesamten Grundschulzeit konzipiert. Die Entwickler streben – vergleichbar mit dem Lesen, Schreiben oder der Mathematik – eine kontinuierliche Schulung der grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten von Sozialkompetenz an. PATHS wurde aufgrund der Erfüllung diverser strenger Kriterien sowohl bei den Blueprints als auch bei den SAMSHA als "Model-Program" eingestuft (s. Kap. 2.7).

GREENBERG UND KUSCHÉ berücksichtigten bei der Entwicklung von PATHS sieben Qualitätskriterien, welche erfolgreiche Programme in der bestehenden Literatur auszeichneten (vgl. Eisner et al., 2007, S. 134f.):

- Implementierung des Programms während längerer Zeit
- Bezug zu entwicklungspsychologischen Modellen und Forschungsbefunden
- Verschiedene Herangehensweisen im Hinblick auf die Förderung sozialer Fertigkeiten
- Fokus auf Emotionen und die emotionale Entwicklung
- Die Gewährleistung von Elementen, die den Transfer des Gelernten in den Alltag ermöglichen und fördern
- Eine intensive Ausbildung und Begleitung der Lehrkräfte
- Eine ausführliche Prüfung der Wirksamkeit

In den 90er-Jahren wurde durch das gleiche Autorenteam das so genannte **Fast Track Project** entwickelt. Dies ist ein umfassendes Präventionsmodell, welches insbesondere darauf abzielt, chronisches Problemverhalten bei Hochrisiko-Kindern, die im Hinblick auf Verhaltens- und Lernschwierigkeiten stark gefährdet waren, zu verhindern. Gemäss der Überzeu-

gung, dass sich Gefühls- und Verhaltensstörungen aus einem Zusammenspiel von Einflüssen aus Schule, Familie und Individuum ergeben, wird beim Fast Track Project auf allen drei Ebenen gleichzeitig angesetzt. Die schulische Intervention stützt sich dabei auf das PATHS-Curriculum. Bei den PATHS Fast Track Versionen handelt es sich um Jahresprogramme, die in kompakter Form die Hauptkonzepte von PATHS beinhalten.

Ausserhalb der USA ist PATHS in verschiedenen Formen auch in Kanada, Israel, Australien, Wales, Norwegen und Holland präsent. Im Rahmen des **Zürcher Interventions- und Präventionsprojekts an Schulen (zipps)**, das das Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich gemeinsam mit dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich durchführt (s. Kap. 3.4.1), wird seit dem Schuljahr 05/06 erstmals eine ins Deutsch übersetzte und auf schweizerische Schulverhältnisse adaptierte Version des PATHS-Curriculums im deutschsprachigen Raum eingesetzt. Es handelt sich dabei um die übersetzte Fast Track Version von **PATHS grade 2**, die sich für den Einsatz in Unterstufenklasse eignet. Dieses neu vorliegende Curriculum **PFADE (Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien)** führt in die wichtigsten Konzepte bzw. Bausteine von **PATHS** ein (s. Kap. 3.2.3):

- Regeln des Zusammenlebens
- gesundes Selbstwertgefühl
- Gefühle
- Selbstkontrolle
- Problemlösestrategie
- Soziales Zusammenleben und Freundschaften

PFADE (Pädagogisches Institut der Universität Zürich, 2005) ist ein standardisiertes Trainingsprogramm. 46 vorgegebene und durchstrukturierte Lektionen³² sowie 14 Zusatzlektionen bieten Unterrichtsmaterialien wie Gefühlskarten, Arbeitsblätter oder Geschichten und didaktische Anregungen für Rollenspiele oder Klassendiskussionen, um mit den Kindern soziale Fertigkeiten und Kompetenzen zu trainieren.

3.2 Theoretischer Hintergrund von PFADE

3.2.1 Die von PFADE anvisierten Risiko- und Schutzfaktoren

PFADE³³ hat als Sozialkompetenztraining zum Ziel, emotionale, sozialkognitive und soziale Kompetenzen zu fördern und damit verschiedenen Formen von Gefühls- und Verhaltensstörungen wie Aggression oder Depression vorzubeugen. Dabei visiert PFADE nach EISNER ET

³² Bei den PFADE-Lektionen handelt es sich nicht um Schullektionen, sondern um thematische Lerneinheiten.

³³ Der Einfachheit halber wird im Folgenden die Abkürzung PFADE sowohl für die amerikanische Originalversion des Programms (PATHS) wie auch für die deutsche Version verwendet.

AL. (2007) verschiedene Risikofaktoren an, welche im Zusammenhang mit der Entstehung von Gewalt und Substanzmissbrauch sowie der Schulleistung stehen. Im Speziellen sind dies

- mangelnde Selbstkontrolle
- geringe emotionale Kompetenzen
- tiefe Empathie und Perspektivenübernahme
- fehlende soziale Problemlösefähigkeiten
- negatives Klassen- und Schulhausklima (vgl. ebd., S. 134)

In Entsprechung dazu ist PFADE bestrebt, folgende Schutzfaktoren aufzubauen:

- Selbstkontroll-Fähigkeit, Impulskontrolle; insbesondere die Fähigkeit, Konfliktsituationen oder Wutgefühle wahrzunehmen, dabei als Erstes innezuhalten und verschiedene Lösungsmöglichkeiten durchzudenken und zu überprüfen, bevor eine Handlung ausgeführt wird
- Frustrationstoleranz
- kognitive Fähigkeiten wie reflektieren und planen
- emotionale Kompetenzen (erkennen, benennen von Gefühlen und emotionale Reflexion)
- Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenübernahme
- Soziale Problemlösefähigkeiten
- gutes Arbeitsklima in der Klasse
- positive Schulhauskultur
- verbindliche Regeln, Normen und Werte
- Einbezug der Eltern als zentrale sozialisationsrelevante Instanz (vgl. ebd., S. 134)

Unabhängig von der Theorie der Risiko- und Schutzfaktoren postulieren Forschungsteams (Gottfredson, Wilson & Skroban Najaka, 2002; Hopf, 2002; Nation et al. 2003), welche bei wirksamen Präventionsprogrammen Charakteristika und Qualitätskriterien herausgearbeitet haben, unter anderem die Notwendigkeit, dass einem Sozialkompetenztraining ein entwicklungstheoretisches Modell zugrunde liegt. GREENBERG und KUSCHÉ (1993) haben für PATHS das ABCD-Modell ausgearbeitet, welches nachfolgend kurz vorgestellt wird.

3.2.2 Die konzeptionellen Grundlagen von PFADE

Das Curriculum basiert auf fünf Konzepten, wobei das entwicklungspsychologische ABCD-Modell (Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic Model) die bedeutsamste theoretische Grundlage darstellt. Im Weiteren stützt sich PFADE auf die ökologische Entwicklungstheorie,

auf Modelle aus der Neurobiologie, auf die Theorie der Psychodynamik sowie auf den Ansatz der emotionalen Intelligenz³⁴.

3.2.2.1 Das ABCD-Modell

Gemäss dem ABCD-Modell wird die Bildung sozialer und emotionaler Kompetenzen möglich, wenn im Laufe der kindlichen Entwicklung *Gefühlswahrnehmung – und ausdrück, Verhalten* und *Kognition* erfolgreich zusammenspielen. Damit impliziert das Modell, dass beim Heranwachsen die verschiedenen Entwicklungsaspekte wie Emotionen, Kognition oder Sprache nicht zeitgleich verlaufen. So geht die emotionale Entwicklung eines Kindes den meisten Aspekten der kognitiven Entwicklung voraus. Ein Kleinkind erwirbt bereits in den ersten drei Lebensjahren das gesamte Spektrum von emotionalen Ausdrucksweisen (lachen, weinen oder traurig sein), welche es in seinem ganzen Leben anwenden wird. Es erlebt Gefühle und reagiert darauf intuitiv, lange bevor es die gemachten Erfahrungen verbalisieren oder reflektieren kann. Im Verlauf einer normalen Entwicklung kommt es nach und nach zu einer Integration emotionaler und kognitiver Aspekte. Das Kind entwickelt so die Fähigkeit, sich durch verbale Abläufe selber zu regulieren, in dem es beispielsweise artikulieren kann, dass es gerade ärgerlich oder traurig ist, statt diese Gefühlszustände auf aggressive Art und Weise auszudrücken. PFADE setzt hier an, indem es einerseits versucht die emotionalen, kognitiven und verhaltensbezogenen Kompetenzen einzeln zu stärken und andererseits gezielt auch ihre Vernetzung zu fördern.

Das ABCD-Modell geht davon aus, dass die alltäglichen Bewältigungsstrategien von Kindern ein gelungenes zusammen Funktionieren sind von

- Selbstwahrnehmung von Gefühlen
- sozial-kognitivem Verstehen der Aussenwelt und
- der Regulierung von Handlungsimpulsen anhand von Verhaltenskompetenzen

LÖSEL und BEELMANN (2003) halten in ihren Ausführungen fest, dass bei den von ihnen visio- nierten Frühpräventionsprogrammen beinahe 85% auf einem kognitiven und/oder kognitiv- behavioralen Modell basieren, zu welchen auch das ABCD-Modell gezählt werden kann.

3.2.2.2 Die sozial-ökologische Entwicklungstheorie

Eine weitere Grundlage stellt die *sozial-ökologische Entwicklungspsychologie* nach BRON- FENBRENNER (1979) dar, die besagt, dass für das Lernen eines Kindes jeweils verschiedene sozialisationsrelevante Systeme von Bedeutung sind. Entsprechend versucht PFADE neben

³⁴ Die Angaben zu den theoretischen Grundlagen stützen sich im Wesentlichen auf die Ausführungen in Green- berg et al. (2002, S. 8ff.), Eisner et al. (2007, S. 133ff.) und Eisner et al. (2006, S. 147ff.). Entsprechend wird in diesem Teil auf die sich wiederholenden Literaturhinweise verzichtet. Weitere Literaturangaben werden an ent- sprechender Stelle wie gewohnt ausgewiesen.

dem Individuum zentrierten Ansatz auch das Klassen- und Schulhausklima zu fördern, sowie regelmässig die Eltern mit einzubeziehen. Daneben werden die Bemühungen verstärkt, dass das gesamte Schulhauspersonal von der Fachlehrkraft bis hin zum Hauswart in den Umsetzungsprozess mit einbezogen wird und wo möglich das Ampel-Poster in der ganzen Schule als Instrument der Problembewältigung eingesetzt wird.

3.2.2.3 Neurobiologische Entwicklungsmodelle

Neurologische Erkenntnisse zeigen, dass die Hirnentwicklung im Kindesalter stark von der Umwelt und von Lernprozessen abhängig ist. Dabei stehen die *vertikale* Kommunikation zwischen dem limbischen System und dem Frontallappen sowie die *horizontale* Wechselwirkung der rechten und linken Hirnhälften im Mittelpunkt. Das limbische System nimmt gefühlsbezogene Informationen sehr schnell auf – es wird deshalb auch gern als das "emotionale Gehirn" bezeichnet – und setzt sie in spontane Handlungsimpulse um. Der Frontallappen ist dafür zuständig, Impulse aus dem limbischen System zu steuern. Diese kortikale Kontrolle wird im Laufe der psychosozialen Entwicklung allmählich aufgebaut. So lange diese Form der Selbstkontrolle noch aussteht, reagieren Kleinkinder intuitiv durch Weinen, Beissen oder Um-sich-schlagen. Ab dem sechsten Lebensjahr wird die kortikale Regulation dominant und die Kinder lernen sich anders auszudrücken. Da diese Entwicklung mitunter von Umwelteinflüssen mit geprägt wird, versucht PFADE mit Hilfe des Unterrichtens von Selbstkontrollestrategien diese vertikale Impulskontrolle zu stärken.

Die horizontale Kommunikation ist für die Vernetzung der emotionalen Wahrnehmung und der Ausdrucksfähigkeit zuständig. Sie ist ebenfalls von Umwelteinflüssen abhängig. Da empfundene Gefühle oft erst dann bewusst sind, wenn sie verbalisiert werden, zielt der PFADE-Unterricht darauf ab, die emotionalen Wahrnehmungen mit der Ausdrucksfähigkeit zu verknüpfen und so die Verbindung der beiden Hirnhälften zu fördern.

3.2.2.4 Theorie der Psychodynamik

Bei der psychodynamischen Erziehung wird das Zusammenspiel zwischen Befindlichkeit und manifesten Verhaltensweisen berücksichtigt. So spielt die Lehrperson als wichtige Bezugsperson, mit der sich die Kinder – speziell während des Unterstufenalters – identifizieren, eine zentrale Rolle. Eine Lehrperson, die Interesse an emotionalen Erlebnissen zeigt, die Meinungen der Schüler berücksichtigt, die Befindlichkeit der Kinder wahrnimmt und das positive Selbstbild fördert, stärkt das gesunde Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler. Zudem erlernen die Kinder durch die Identifikation mit einer einfühlsamen Bezugsperson die

Fähigkeit zur Empathie. Anstelle von verordneten Verhaltensweisen, werden die Kinder darüber hinaus zu einer aktiven Auseinandersetzung mit moralischen Fragen und Verhaltensmassstäben angeregt und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln gefördert.

3.2.2.5 Emotionale Intelligenz

Der letzte Ansatz von PFADE basiert auf der *emotionalen Intelligenz*. Im Wesentlichen geht es darum, dass sich bestimmte Fähigkeiten positiv auswirken auf die Problemlösefähigkeit sowie auf das Vermögen, das eigene Leben zu steuern und erfolgreich und glücklich zu sein. Zu diesen Fähigkeiten zählen einerseits die emotionale Aufmerksamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit, andererseits die Kompetenz, auf Gefühle angemessen reagieren zu können und im Weiteren die gegenseitige gefühlsbezogenen Wertschätzung. Dementsprechend bildet die Gefühlsschulung einen zentralen Bestandteil im PFADE-Curriculum.

3.2.3 Inhaltliche Bausteine von PFADE

Die folgenden sechs Hauptkonzepte von PFADE berücksichtigen die oben genannten Schutzfaktoren und werden im Curriculum regelmässig aufgenommen und trainiert³⁵:

3.2.3.1 Gefühle erkennen und verstehen

Gefühle bei sich und anderen wahrzunehmen, voneinander unterscheiden und benennen zu können, ist eine grundlegende Voraussetzung bei der Entwicklung von emotionalen und sozialen Fähigkeiten eines Menschen. Im PFADE-Curriculum werden insgesamt rund 30 verschiedene Emotionen besprochen, wobei eingangs die Basisgefühle (glücklich, traurig, ängstlich, wütend und aufgeregt) und erst später sukzessive komplexere Gefühlszustände wie schuldig, verlegen oder frustriert behandelt werden. PFADE hat zum Ziel, die emotionale Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder gegenüber sich selbst und andern zu fördern sowie die gefühlsbezogene Ausdrucksfähigkeit zu schulen. Dies ist insbesondere für Kinder wichtig, die entweder die Erfahrung gemacht haben, dass es problematisch und unangenehm sein kann, seine Gefühle zu zeigen oder in einem Umfeld aufwachsen, in welchem nicht über Gefühle gesprochen wird, und sie dementsprechend auch keinen Wortschatz dafür haben. Anhand von Bilderbüchern, Fotos etc. werden äussere Signale wie Mimik oder Körperhaltung besprochen und nachgespielt sowie über entsprechende Gefühlserlebnisse berichtet.

³⁵ Die Angaben zu den Programminhalten von PFADE stützen sich im Wesentlichen auf die Ausführungen in Eisner et al. (2007, S. 136ff.) und Greenberg et al. (2002, S. 21ff.). Entsprechend wird in diesem Teil auf die sich wiederholenden Literaturhinweise verzichtet. Weitere Literaturangaben werden an entsprechender Stelle wie gewohnt ausgewiesen.

und diskutiert. Dies fördert die emotionale Wahrnehmungsfähigkeit und bietet Raum und Möglichkeit über die eigene Befindlichkeit Auskunft zu geben. In diesem Zusammenhang postuliert PFADE, dass *alle* Gefühle wichtige Signale für das Erkennen unserer Bedürfnisse und Absichten sind und somit auch jederzeit zugelassen werden dürfen. Dabei lernen die Kinder zwischen angenehmen und unangenehmen Gefühlen zu unterscheiden und welche Verhalten – im Gegensatz zu den Gefühlen – angemessen sind und welche nicht. Alle diese Elemente sind wichtige Parameter für eine effektive Impulskontrolle, das Austragen von Konflikten oder das Lösen von Problemen. Dementsprechend räumt PFADE der Förderung emotionaler Kompetenzen einen hohen Stellenwert ein. LOHMANN unterstreicht diese Wichtigkeit in Bezug auf Verhaltensstörungen, wenn er sagt:

Nicht alle Komponenten eines Verhaltens, einer Leistungs- oder Verhaltensstörung sind direkt beobachtbar. So können Erlebnisreaktionen wie zum Beispiel Gedanken, Gefühle, Vorstellungen, Phantasien im Individuum ablaufen, die nur mittelbar durch sichtbare Reaktionen wie sprachliche Mitteilungen, Mimik, Gestik etc. für den Beobachter erfahrbar werden. Solche Signale sind von Bedeutung, weil sie Auskunft darüber geben, ob die Situation oder die eigenen Reaktionen von dem betreffenden Individuum als unangenehm empfunden werden. Sie sind mithin ein wichtiger Indikator dafür, dass eine Störung vorliegt (Lohmann, 1978, S. 19).

In PFADE wird das emotionale Verständnis insbesondere mit den Gefühlskarten trainiert. Pro Gefühl gibt es eine Karte, auf welcher ein Gefühlsgesicht und die entsprechende Gefühlsbezeichnung festgehalten sind. Je nach Gefühlslage wählen Kinder und Lehrperson jeweils die passende Karte und stellen sie z.B. in ihren Holzsockel auf dem Pult oder zeigen sie der Klasse im Kreisgespräch. Diese Karten erlauben es den Schülerinnen und Schülern, auch nonverbal ihre Gefühlslage nach aussen zu kommunizieren.

3.2.3.2 *Gesundes Selbstwertgefühl*

Das Selbstwertgefühl – ein wichtiges Element des Selbstkonzepts – umfasst eine allgemeine Einschätzung der Wertigkeit des Selbst sowie die Gefühle, die dadurch erzeugt werden. Es bezieht sich darauf, wie zufrieden Menschen mit ihrem Leben und ihren Perspektiven sind. Individuen mit hohem Selbstwertgefühl fühlen sich allgemein gut, was sie selbst betrifft und sind optimistisch. Individuen mit niedrigem Selbstwertgefühl neigen hingegen dazu, sich wertlos, deprimiert und hoffnungslos zu fühlen (vgl. Siegler et al., 2005, S. 629). PFADE geht davon aus, dass ein gesundes Selbstwertgefühl eine zentrale Komponente ist, damit präventiv internalisierende und externalisierende Problemverhalten (wie Depression, Angst,

Aggression und Gewalt usw.) verhindert werden können. Kinder, die bei einer Aufgabe oder sozialen Interaktion versagen, zeigen je nach Selbstwertgefühl unterschiedliche Reaktionsmuster. Während die einen in ein Muster der Hilflosigkeit verfallen, zeigen andere ein an der Bewältigung der Aufgabe orientiertes Reaktionsmuster. Präventionsprogramme, die die Stärkung eines gesunden Selbstwertgefühls zum Inhalt haben, können diese lösungsorientierte Denk- und Handlungsstrategie fördern und unterstützen damit einen aktiven selbst bestimmten Lebensstil.

Nach SUSAN HARTER (1999) wird das Selbstwertgefühl von Kindern durch die Anerkennung und Unterstützung beeinflusst, die sie von Eltern, Gleichaltrigen und anderen Menschen aus ihrem nahen Umfeld bekommen. Dieser Ansatz geht auf den amerikanischen Soziologen CHARLES COOLEY (1864 – 1929) zurück, welcher davon ausging, dass es:

...der Selbstwert, die verinnerlichte Bewertung durch andere Menschen ist, die dem Individuum wichtig sind. (1902; zit. nach Siegler et al., 2005, S. 631)

Dies meint u.a., dass bereits bei kleinen Kindern, die Art der Anerkennung und Liebe ihrer Eltern oder Betreuungspersonen Auswirkungen darauf hat, ob sich ein Kind als kompetent und liebenswert oder als nicht kompetent und nicht liebenswert empfindet. Mit dem Älterwerden spielt diesbezüglich die Gruppe der Gleichaltrigen eine zunehmend wichtige Rolle. So hat beispielsweise das Urteil der Peers bezüglich des Aussehens, der sportlichen Fähigkeiten oder der Liebenswürdigkeit einen starken Einfluss auf die Kompetenzgefühle eines Schulkindes. Gleichzeitig wirkt sich das Selbstwertgefühl eines Kindes auch auf seine Umgebung aus. So ist ein Kind mit einem niedrigen Selbstwertgefühl für andere Mitschülerinnen und -schüler ein bevorzugtes Opfer für Hänseleien, Raufereien oder den sozialen Ausschluss. Ein Kind mit einem überhöhten Selbstwertgefühl löst bei anderen Kindern hingegen eher Aggressionen und Ablehnung aus. Hingegen genießt ein Kind mit einem gesunden Selbstwertgefühl wahrscheinlich einen hohen Sozialstatus (vgl. Siegler et al., 2005, S. 631f.).

PFADE stützt sich auf COOLEYS Idee, nach welcher über ein positives Fremdbild ein positives Selbstbild und damit ein positives Selbstwertgefühl erzeugt werden kann, indem es den Ansatz des positiven Feedbacks nutzt (vgl. Siegler et al., 2005, S. 631f.). Durch die Kultur des Lobens und Komplimente Machens, fördert PFADE gezielt die Herausbildung eines gesunden Selbstwertgefühls, welches es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, ihre Stärken

zu erkennen und zu schätzen wie auch ihre Schwächen und Grenzen zu akzeptieren. Das Ziel ist die Entwicklung einer ausgeglichenen Sichtweise von sich selbst, welche die Zufriedenheit der Kinder, ihr soziales und emotionales Wohlergehen und ihren schulischen Erfolg massgeblich beeinflusst. Das Ritual "Kind der Woche" stellt in Bezug auf den gezielten Einsatz von positiven Feedbacks ein Kernelement im PFADE-Unterricht dar. Ein durch das Los bestimmtes Kind hat während einer Woche bestimmte Privilegien und Aufgaben. Am Schluss der Woche erhält es von den Mitschülerinnen- und Mitschülern sowie der Lehrperson Komplimente in Form einer Liste oder eines Textbildes, welches es nach Hause nehmen darf. Dabei werden auch die Eltern dazu aufgefordert, dem Kind ein Kompliment zu geben. Mit diesem Ritual erleben die Kinder eine besondere Form der Zuwendung und Anerkennung.

3.2.3.3 Regeln des Zusammenlebens: Manieren, Regeln verstehen und befolgen

Ein weiterer Schwerpunkt von PFADE sind die Regeln. PFADE vertritt die Haltung, dass Regeln im sozialen Umgang grundsätzlich nötig und ein wichtiges Instrument für die Arbeit und das Wohlbefinden in einer Klasse oder einem ganzen Schulhaus sind. Mit den Kindern wird eingangs Sinn und Zweck von Regeln besprochen. In einem nächsten Schritt werden erste konkrete Regeln vereinbart. Anschliessend geht es darum, das Einhalten derselben regelmässig zu reflektieren und je nachdem Anpassungen vorzunehmen. Auch gute Manieren und anständiges Benehmen werden im Rahmen dieses Bausteins thematisiert.

3.2.3.4 Selbstkontrolle

Die Selbstkontrolle stellt eine wichtige Voraussetzung für eine gelungene Konflikt- oder Problemlösung dar. Dabei ist der Fokus vor allem auf den Umgang mit den unangenehmen Gefühlen wie Wut, Angst oder Frustration gerichtet. Ziel ist es, damit einhergehende starke Impulse wie «Mach ihn fertig!» oder «Schlag ihn!» zu kontrollieren. Selbstkontrolle ist im Wesentlichen Impulskontrolle. Es geht dabei um eine Abnahme der Impulsivität und das Durchbrechen von reaktivem, störendem Verhalten.

Bei der Schulung von Selbstkontrolle geht es nicht darum, die Gefühle zu kontrollieren. Wie bereits oben erwähnt gelten die Gefühle als wichtige Signale, die vermitteln, dass eine Situation sich als unangenehm oder schwierig erweist und Handlungsbedarf besteht. Die Technik des sich Beruhigens soll einem Kind die Möglichkeit geben, dass es zuerst nachdenken kann, bevor es reagiert; die Handlung kann dadurch von einer unangemessenen Spontanre-

aktion eher zu einer überlegten Handlung übergehen. Damit einher geht die Förderung der Erkenntnis bei den Schülerinnen und Schülern, dass sie ihr eigenes Verhalten bestimmen und unter Kontrolle halten können. Während die externe Kontrolle (Strafen oder Massnahmen) für das Kind passiv geprägt ist, zeichnet sich die interne Kontrolle (Einsicht oder Motivation) durch einen aktiven Ansatz aus. Kinder, welche in der Lage sind ihr Verhalten zu steuern, sind in der Lage Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Die Methode in PFADE, mit welcher die Selbstkontrolle geschult wird, verläuft in drei Schritten:

- Stoppen
- Sich beruhigen: Luft holen und tief durchatmen
- Bestandesaufnahme des Problems und des Gefühls: Sagen, was das Problem ist und wie man sich fühlt

Symbolisiert wird die Selbstkontrolle durch das rote Licht einer Ampel (vgl. Kap. 3.2.3.5).

3.2.3.5 Problemlösestrategie

Bei diesem Baustein lernen die Kinder eine 3-Schritt-Methode kennen, welche sie befähigt, eigene Probleme oder zwischenmenschliche Problem- und Konfliktsituationen konstruktiv anzugehen. Die Lektionen dazu bauen auf den Fähigkeiten des emotionalen Verstehens und der Selbstkontrolle auf. Die Metapher der Ampel wird hier weiterführend eingesetzt. Nachdem die Kinder beim roten Licht erst mal innehalten, durchatmen und wahrnehmen, was das Problem ist und wie sie sich fühlen, geht es in einem nächsten Schritt darum in Ruhe über das Problem nachzudenken. Beim gelben Licht wird überlegt, was man tun könnte. Es werden verschiedene Lösungsmöglichkeiten überlegt, gedanklich durchgespielt und die möglichen Reaktionen und Konsequenzen antizipiert. Zum Schluss entscheidet sich das Kind oder die Klasse für die beste Strategie und geht zum grünen Licht über. Nun soll die favorisierte Idee ausgeführt und anschliessend evaluiert werden. Bleibt die Handlung ohne Erfolg, so wird ein nächster Plan ausprobiert. Dieses Problemlöseschema wenden die Kinder einerseits bei Problemen an, die sie selber betreffen und andererseits bei Problemen, die die Klasse gemeinsam hat. Als optische Unterstützung für diese 3-Schritt-Technik ist das so genannte Ampelposter im Schulzimmer aufgehängt.

3.2.3.6 Soziales Zusammenleben und Freundschaften

Dieser Baustein vereinigt alle bisher dargestellten PFADE-Konzepte und baut auf dem Erwerb der vorangehenden Bausteine auf. Thematisiert werden dabei verschiedene Aspekte des Zusammenlebens und von Freundschaften. Die Kinder lernen, die Sichtweise von ande-

ren Personen einzunehmen, was Fairness bedeutet, wie man ein guter Gewinner oder guter Verlierer ist, wie man Freundschaften schliesst und pflegt oder sich nach einem Streit wieder versöhnen kann.

3.3 Umsetzung und Qualitätskontrolle

3.3.1 PFADE im Schulunterricht

PFADE (Pädagogisches Institut der Universität Zürich, 2005) ist ein standardisiertes Trainingsprogramm, dessen Lektionen als Vorlagen bis in die Einzelheiten ausgearbeitet sind. Dazu gehören u.a. die dialogisch dargestellten Beispieltex-te, die einen möglichen Gesprächsverlauf darstellen. Diese detaillierten Vorschläge ermöglichen es einer Lehrperson, eine klare Vorstellung der angestrebten Lektionsinhalte und Ziele zu erhalten. Gleichzeitig kann es auch dazu führen, dass eine Lehrperson die Lektionen eins zu eins umsetzt, ohne dabei die Unterrichtsformen genauer auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Die gemachten Erfahrungen im Rahmen des zipps-Projekts haben jedoch gezeigt, dass viele Lehrpersonen die Textvorschläge als Anregung nutzen und anschliessend den Schwierigkeitsgrad von Geschichten, Bildern, Beispielen, Übungen oder Spielformen der Aufnahmefähigkeit der Kinder und der aktuellen Situation der Klasse anpassen.

Die Einführung in ein neues Thema erfolgt meist durch eine Geschichte³⁶, eigene Erlebnis-schilderungen aus dem Alltag, Bilder oder Gesprächsrunden. Danach folgen Übungen in Form von Arbeitsblättern, Rollenspielen oder anderen Spielen, welche den Kindern die Mög-lichkeit geben, die gelernten Kompetenzen auszuprobieren und zu verfestigen. Die Lernein-heiten können problemlos auf mehrere Sequenzen verteilt werden. Dies passt zur Empfeh-lung von GREENBERG und KUSCHÉ (1993), mindestens 2-3mal pro Woche eine PFADE-Sequenz von je 20-30 Minuten durchzuführen. Diese kurzen regelmässig realisierten Unter-richtseinheiten sollen mithelfen, dass PFADE nicht als ein isoliertes Unterrichtspaket erfah-ren wird, sondern in den schulischen Alltag einfliesst. Sobald mit Abschluss der Lektion 2 das Ritual "Kind der Woche" eingeführt ist, bildet dies ein regelmässig stattfindendes Ele-ment des wöchentlichen PFADE-Unterrichts. Die Erfahrungen in der Praxis zeigen, dass dieses Ritual je nach Klasse zwischen fünf bis fünfzehn Minuten in Anspruch nimmt (s. auch Kap. 7.4).

³⁶ Zusammen mit dem Curriculum wird den Lehrpersonen eine Bücherliste abgegeben, welche für jedes in PFA-DE behandelte Gefühl Empfehlungen für entsprechende Bilder- und Kinderbücher enthält.

Während anfangs die einzelnen Lektionen den wesentlichen Teil von PFADE im Schulunterricht ausmachen, zielt das Programm darauf hin, dass die Lehrpersonen im Laufe des zunehmenden Kompetenzerwerbes die PFADE-Konzepte und Rituale während des ganzen Schulalltags anwenden. PFADE möchte eine Schulkultur vermitteln, welche nicht nur in den deklarierten PFADE Unterrichtssequenzen stattfindet, sondern während des ganzen Schultages – im Idealfall auch während der Pausen, über Mittag im Hort oder auch im Handarbeitsunterricht – Einzug hält.

So sollen Lehrpersonen durchgehend den Kindern helfen, ihre Gefühle zu erkennen, klar mit anderen zu kommunizieren, Strategien der Selbstkontrolle zu verwenden und die Problemlösetechnik des Ampelposters bei Frustrationen, Herausforderungen und Konflikten zu verwenden. Jedes Klassenzimmer hat einen Briefkasten, in dem die Schülerinnen und Schüler Probleme deponieren können, welche dann am nächsten Problemlösetreffen diskutiert werden. (Eisner et al., 2006a, S. 154)

Das Curriculum gibt eine bestimmte Abfolge der Lektionen vor, welche einem klaren Aufbau folgt und somit während der ersten 14 Lektionen auch eingehalten werden sollte. Diese Lerneinheiten stellen die Basiseinführung in die Konzepte Regeln, Gefühle, Selbstwertgefühl, Selbstkontrolle und Problemlösefertigkeit dar. Danach haben die Lehrpersonen die Möglichkeit den Programmfortlauf nach Bedarf abzuändern.

3.3.2 Elterneinbezug

Speziell an PFADE ist das Einbeziehen der Eltern durch Elternbriefe, themenspezifische Elterninformationsschreiben sowie die Partizipation bei den Hausaufgaben und der Komplimenteliste. Dieser Einbezug basiert auf der entwicklungstheoretischen Annahme nach Urie BRONFENBRENNER (1979), welche besagt, dass grundsätzlich alle sozialisationsrelevanten Systeme für die Lernschritte des Kindes von Bedeutung sind und die Eltern als zentrale Umwelt des Kindes ganz besonders. Die Lehrmittelentwickler stützen sich auf diesen Ansatz und haben dem Curriculum in regelmässigen Abständen Elternschreiben beigefügt, welche über das Unterrichtsgeschehen informieren und die entsprechenden PFADE Konzepte erläutern. So erhalten die Eltern einerseits Einblick in die Lerninhalte des Programms und andererseits Anregungen, wie sie ihre Kinder unterstützen oder erzieherisch in die gleiche Richtung wirken können.

3.3.3 Qualitätssichernde Elemente

Die Entwickler des Programms legen grossen Wert auf eine sorgfältige, qualitativ hochwertige und begleitete Umsetzung. Damit stützen sie sich auf einen zentralen Befund der jüngeren Forschung zu evidenzbasierter Prävention, welcher besagt, dass die Qualität der Umsetzung einen entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit hat (Eisner et al., 2006). So grenzt sich PFADE mit seinem vom Konzept her vorgesehenen Ausmass an qualitätssichernden Elementen deutlich von den anderen bestehenden deutschsprachigen Programmen ab. Zu den unterstützenden Massnahmen gehören:

- **2-tägige Ausbildung der Lehrpersonen:** Theoretische und praktische Einführung in die zentralen Konzepte von PFADE mittels Inputreferaten, Erlebnisberichten und praktischen Übungen.
- **Coaching:** Jede Lehrperson erhält einen persönlichen PFADE-Coach zugeteilt, welcher die Lehrperson bei der Umsetzung des Curriculums unterstützt. Die Coachs besuchen die Lehrperson und ihre Klasse während mehreren Unterrichtseinheiten von PFADE. Im Anschluss an den Besuch findet ein mündlicher Austausch zwischen Coach und Lehrperson zu Eindrücken, Beobachtungen oder Anregungen für die weitere Arbeit statt. Dabei stehen die individuellen Anliegen und Fragen in Bezug auf die PFADE Umsetzung in der jeweiligen Klasse im Zentrum. Wo gewünscht oder die Zeit zu knapp, kann dieses Gespräch auch zu einem vereinbarten Termin per Telefon erfolgen. Die Betreuungsinintensität variiert je nach Gemeinde und der zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen.
- **PFADE-Newsletter:** Im Laufe des PFADE Schuljahres erhalten die Lehrpersonen zwischen zwei bis vier PFADE Rundschreiben. Diese Newsletter ermöglichen die Aufrechterhaltung des Kontaktes zwischen der Leitung und den unterrichtenden Lehrpersonen, es können laufend zustande kommende Erkenntnisse und Erfahrungen gebündelt kommuniziert sowie wichtige Hinweise, Neuerungen oder Informationen weitergegeben werden. Zudem bietet sich die Gelegenheit, den Lehrpersonen für ihr Engagement zu danken.
- **Erfahrungsaustausch:** Ein Mal im Jahr findet ein Schulhaus übergreifendes Treffen im Plenum statt, an welchem sich die Lehrpersonen in Gruppen und unter fachlicher Leitung eines Coachs über gemachte Erfahrungen mit PFADE austauschen können. Dabei können Fragen, Anliegen, Highlights oder Sorgen rund um PFADE mitgeteilt und diskutiert werden. Zudem ist an diesem Anlass jemand von Seiten der Behörden anwesend, um einerseits ihre Wertschätzung und Unterstützung zum Ausdruck zu bringen und andererseits allfällige Anliegen von Seiten der Lehrpersonen aufzunehmen.

Dieses Paket von Unterstützungs- und Begleitmassnahmen für die Lehrpersonen verfolgt mehrere Ziele:

- Hochhaltung der Motivation für die Umsetzung
- Einhaltung der Programmtreue
- Gewährleistung einer ausreichend intensiven Umsetzung

Mit dieser breit angelegten Form der Betreuung und Unterstützung sind gleichzeitig zwei Besonderheiten verbunden. Dazu gehört zum einen die intensive persönliche Betreuung der Lehrpersonen – was ein Novum in der Schweizer Schulkultur darstellt – und zum andern das erhöhte Mass an finanziellen Ressourcen, die eine Schulgemeinde bereit stellen muss.

Diese letzten Ausführungen weisen auf den grundsätzlichen Umstand hin, dass mitunter die hohen Kosten beim Entwickler, aber auch beim Anbieter und dem potentiellen Kunden einen gewissen Druck erzeugen, dass die Wirksamkeit eines Programms nachgewiesen ist. Dies wiederum bekräftigt die Wichtigkeit der wissenschaftlichen Überprüfung solcher Trainings (vgl. Kap. 2.7). Ein konkreter Beitrag dazu stellen die nachfolgend dargestellten Untersuchungen zur Wirksamkeit des Sozialkompetenztrainings PFADE dar. Dies sind in einem ersten Schritt die z-proso-Studie und im Anschluss daran die vorliegende PFADE-Evaluation in Hombrechtikon.

3.4 Die z-proso-Studie zur Wirksamkeit von PFADE und Triple P

Ein neueres Forschungsvorhaben im deutschsprachigen Raum, welches sich dem evidenzbasierten Ansatz verpflichtet, ist das in der Einleitung kurz erwähnte zipps-Projekt, bei welcher für die Intervention auf Kinderebene die schulbasierte Prävention mit dem Sozialkompetenzprogramm PFADE gewählt worden ist. Im Anschluss an ein paar einführende Angaben zum Projekt, folgt die Präsentation erster Ergebnisse und Befunde zur Wirksamkeit von PFADE. Auf die Resultate zur Wirkung von Triple P³⁷, dem im Rahmen der Studie eingesetzten und untersucht Interventionsprogramm auf Elternebene, wird hier nicht eingegangen.

3.4.1 Kontext und Reichweite der Studie

Das Zürcher Interventions- und Präventionsprojekt an Schulen ist ein mehrjähriges Kooperationsprojekt zwischen der Stadt und dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich. Es ist ein gross angelegtes Forschungs- und Interventionsprojekt zur Förderung der Sozialkompetenz von Primarschulkindern sowie zur Frühprävention von externalisierendem und internali-

³⁷ Positive Parenting Program: Elterntraining, welches auf der Theorie des sozialen Lernens nach Bandura (1979) aufbaut. Dabei ist das *Lernen am Modell* ein kognitiver Lernprozess, bei welchem sich ein Individuum auf Grund gemachter Beobachtungen mit positivem Ausgang neue Verhaltensweisen aneignet.

sierendem Problemverhalten. Dabei handelt es sich um zwei sich ergänzende Projekte: Im Rahmen von z-ok³⁸ wurden die zwei universellen Präventionsprogrammen PFADE (auf der schulischen Ebene) und das Elterntrainingsprogramm Triple P (auf der familiären Ebene) in zufällig ausgewählten Stadtzürcher-Schulklassen der ersten und zweiten Primarklassen umgesetzt. Mit der Längsschnittstudie z-proso³⁹ werden die beiden Programme fortlaufend auf ihre Wirksamkeit hin untersucht.

Bei dieser kombinierten Interventions- und Experimentalstudie sind 1675 Schülerinnen und Schüler aus 119 Klassen der Stadt Zürich beteiligt; in der Hälfte dieser Klassen wurde während des Schuljahres 2005/06 PFADE unterrichtet. Die anschliessende Erstausswertung zur Wirksamkeit des Programms basiert auf drei Befragungswellen mit Kindern, Eltern und Lehrpersonen und erfolgte im Wesentlichen durch Dr. DENIS RIBEAUD (wissenschaftlicher Projektkoordinator z-proso) und den Projektleiter DR. MANUEL EISNER von der Universität Zürich. Die Ergebnisse zur zipps-Gesamtstudie wurden im Buch "Frühprävention von Gewalt und Aggression" (Eisner et al. 2007) veröffentlicht. Die Evaluation brachte zu Tage, dass die meisten Effekte von der Qualität der Umsetzung von PFADE abhängen. Deshalb wird bei diversen Ergebnissen eine Unterscheidung gemacht zwischen den Resultaten über alle PFADE-Klassen hinweg und den Effekten bei den PFADE-Klassen mit guter Umsetzungsqualität (hohe Motivation der Lehrperson, gute Zusammenarbeit mit den Coachs, ausreichende Intensität). Des Weiteren stützen sich einzelne Ergebnisse allein auf die Lehrereinschätzungen, während andere Resultate auf den Angaben von Eltern oder der Kinder selbst beruhen.

3.4.2 Die wichtigsten Ergebnisse zur Wirksamkeit von PFADE

Quantität des PFADE-Unterrichts

Nach Angaben der Lehrpersonen wurden durchschnittlich 67 Minuten PFADE pro Woche unterrichtet. Die einzelnen Sequenzen divergieren dabei zwischen 23 bis 120 Minuten (vgl. Eisner et al., 2007, S. 158).

Soziale Problemlösekompetenz

Ein statistisch signifikanter aber schwacher Effekt zeigt in den PFADE-Klassen einen stärkeren Rückgang bei der Häufigkeit aggressiver Schemata des Problemlösens als in der Kontrollgruppe (PFADE total: Cohens'd 0.17, $p = .02$). Die angestrebte Substituierung aggressiver Modelle des Problemlösens durch sozial kompetente Problemlösungen kann hingegen

³⁸ Zürcher Programm zur Förderung sozialer Kompetenzen

³⁹ Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

nicht festgestellt werden. Zwar steigt der Anteil von sozial kompetenten Problemlösungen von 59% auf 64% an. Diese Zunahme innerhalb der PFADE-Klassen unterscheidet sich jedoch nicht von jener in der Kontrollgruppe (vgl. Eisner et al., 2007, S. 205, 241).

Veränderungen der emotionalen und sozialen Kompetenzen

Lehrpersonen, die PFADE unterrichteten, nahmen bei den Kindern am Ende des Schuljahres häufiger positive Veränderungen hinsichtlich des Erkennens von Gefühlen wahr. Positive Entwicklungen wurden insbesondere von jenen Lehrpersonen berichtet, welche PFADE motiviert und in guter Qualität unterrichtet hatten und welche die Arbeit der Coachs als kompetente Unterstützung schätzten.⁴⁰ Während die Effektstärken hier relativ hoch ausfallen, erweist sich die Signifikanz derselben bei der Gesamtgruppe als eher knapp (PFADE total: Cohens'd 0.27, $p = .08$; PFADE mit guter Umsetzung: Cohens'd = 0.46, $p = .02$). Grundsätzlich gilt hier zu berücksichtigen, dass es sich bei diesen Berechnungen um direkte Veränderungsmessungen handelt. Dabei ist ungeklärt, wie weit eine positive Einstellung zum Programm die retrospektive Beurteilung der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern beeinflusst.

In den anderen fünf Bereichen (anderen helfen, Fairness und Regeln, Umgang mit Konflikten, Aggression gegen andere, Klassenregeln befolgen) sind keine signifikanten Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe festgestellt worden (vgl. Eisner et al., 2007, S. 205ff., 241).

Problemverhalten und Prosozialität

Weder aus Sicht der Eltern, noch der Lehrpersonen oder der Kinder haben sich insgesamt positive Effekte von PFADE auf das individuelle Problemverhalten (s. Kap. 2.1) oder die Prosozialität (s. Kap. 2.2) der Kinder nachweisen lassen. Einzig bei der Aggression konnte anhand der Einschätzung der Eltern ein positiver Effekt für jene PFADE-Klassen nachgewiesen werden, in denen das Programm in guter Qualität umgesetzt wurde (PFADE mit guter Umsetzung: Cohens'd = 0.17, $p = .02$) (vgl. Eisner et al., 2007, S. 213ff., 242ff.).

Zusammenfassend halten EISNER ET AL. (2007) fest, dass im Rahmen der z-proso-Studie die Bilanz der Erstergebnisse in Bezug auf die Wirksamkeit des PFADE-Programms eher ernüchternd ausfällt. Zwar zeigen sich nach einem Jahr PFADE-Unterricht klare Indizien für positive Entwicklungen in einzelnen Teilbereichen, aber die eindeutigen Belege für die er-

⁴⁰ Die Einschätzung zur Qualität des Unterrichts wurde in der z-proso-Studie mit Hilfe eines Ratingbogens von den Coachs jeweils im Anschluss an die besuchte PFADE-Lektion festgehalten.

wünschen Verhaltensänderungen bleiben aus. Zu ergänzen ist hierzu, dass sich gewisse positive Effekte insbesondere dort nachweisen lassen, wo das Programm motiviert, in ausreichender Intensität und in guter Zusammenarbeit mit den Coachs umgesetzt wurde. In Klassen mit einer geringen Umsetzungsqualität konnten generell kaum positive Effekte verzeichnet werden. Dies wiederum weist auf die grosse Bedeutung der Umsetzungsqualität hin (vgl. ebd., S. 223, 232). Der Leiter der z-proso-Studie plant denn auch eine Fortsetzung derselben. Damit verbunden ist mitunter die Erwartung, dass sich die vorläufig gemessenen Entwicklungstendenzen bis zum Zeitpunkt der Nachfolgeuntersuchung weiter ausbilden und sich bis dann in nachweisbaren Effekten manifestieren.

EMPIRISCHER TEIL

4 Der Feldversuch: PFADE in Hombrechtikon

4.1 Vorgeschichte und Geschichte

Am 21. Januar 2006 beschloss die Schulpflege der Gemeinde Hombrechtikon – auf Antrag von LOTHAR JANSSEN, dem Leiter der dortigen Beratungs- und Präventionsstelle, welcher Kenntnis hatte vom laufenden zipps-Projekt in der Stadt Zürich – ab September 2006 das Sozialkompetenzprogramm PFADE in allen Unterstufenklassen einzuführen und umzusetzen. Mit diesem einstimmigen Entscheid wurde die Basis für eine flächendeckende Präventionsarbeit in der Schule Hombrechtikon gelegt. Die Urheberrechte von PATHS lagen zu jenem Zeitpunkt jedoch noch bei PROF. DR. MARK GREENBERG, Leiter des Prevention Research Center for the Promotion of Human Development der Pennsylvania State University. Der Umstand, dass die deutsche Version PFADE erst im Rahmen des zipps-Projektes umgesetzt wurde und die Rechte nach wie vor bei MARK GREENBERG waren, führte zur Kontaktaufnahme der Schule Hombrechtikon mit der Universität Zürich (vertreten durch den Projektleiter der z-proso-Studie MANUEL EISNER).

4.2 Die Grundentscheide

Abklärungen seitens der Universität Zürich führten dazu, dass MARK GREENBERG die Bewilligung für die Implementierung von PFADE für die Zürcher Seegemeinde erteilte. Damit ermöglichte er in Verbindung mit dem zipps-Projekt einen erweiterten Feldversuch in Hombrechtikon, was zu einer Zusammenarbeit zwischen der dortigen Schulgemeinde mit der Universität Zürich führte. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit verpflichtete sich die Schule Hombrechtikon, im Schuljahr 2006/07 das von der Universität zur Verfügung gestellte Programm PFADE in 15 Klassen der Unterstufe umzusetzen. Dazu gehörte ebenso die organisatorische Unterstützung bei der Durchführung der Ausbildung der Lehrpersonen, der Plenumstreffen und der Erhebung. Die Universität ihrerseits sagte – nebst Schulung, Coaching und Realisierung der Plenumstreffen – die Durchführung einer wissenschaftlichen Evaluation des Programms im Rahmen einer Lizentiatsarbeit zu. Ziel dieser Untersuchung sollte es sein, die aus der z-proso-Studie gewonnenen Erkenntnisse zur Wirksamkeit des Programms PFADE zu erweitern. Der Projektleiter MANUEL EISNER sowie die Verfasserin dieser Arbeit zeigten gegenseitiges Interesse daran, dass die Autorin mit der selbständigen Durchführung dieser PFADE-Evaluation betraut wurde.

5 Fragestellungen und Hypothesen

Nachdem es in Kapitel zwei und drei darum ging, die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit zu klären und in Kapitel 4 die Entstehungsgeschichte für diesen erweiterten Feldversuch erläutert worden ist, werden nun die Fragestellungen und die daraus abgeleiteten Hypothesen, welche dieser Untersuchung zugrunde liegen, dargelegt.

5.1 Forschungsfragen

Die vorliegende Evaluation befasst sich mit der empirischen Untersuchung zur Wirksamkeit des schulischen Präventionsprogramms PFADE, welches in standardisierter Form die folgenden Bausteine zur Förderung der Sozialkompetenz von Schülerinnen und Schülern thematisiert und bearbeitet (vgl. Kap. 3.2.3):

- Regeln
- Gesundes Selbstwertgefühl
- Gefühle
- Selbstkontrolle (sich beruhigen)
- Soziale Problemlösefertigkeiten
- Soziales Zusammenleben, Freundschaften

Die *zentrale Fragestellung* lautet entsprechend:

«Welche Veränderungen lassen sich in Bezug auf das prosoziale Verhalten sowie auf Emotions- und Verhaltensstörungen nach einem Unterrichtsjahr⁴¹ mit PFADE in der Unterstufe feststellen?»

Diese Fragestellung generiert ein Bündel von fünf Hypothesen, welche im Kapitel 5.2 aufgeführt sind. Gleichzeitig interessiert ein möglicher linearer Wirkungszusammenhang zwischen den sechs unterrichteten PFADE-Konzepten und den untersuchten Verhaltensweisen, die in den Kapiteln 2.1.3 und 2.2. beschrieben sind. Es sind dies die Verhaltensaspekte betreffend:

1. Prosozialität
2. Angst/Depression
3. Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme
4. Aggression (physische, proaktive, reaktive)
5. Aggressiv-oppositionelles Problemverhalten

⁴¹ Wie im Kap. 6.2 dargestellt wird, handelt es sich dabei effektiv um 28 Schulwochen.

Die zweite Fragestellung lautet somit:

«Lassen sich direkte Einflüsse einzelner PFADE-Konzepte auf die untersuchten Verhaltensweisen feststellen?»

Diese zweite Fragestellung generiert ein weiteres Bündel von fünf Hypothesen, die ebenso im nachfolgenden Kapitel 5.2.2 dargelegt werden.

Um mögliche Effekte des Programms PFADE auf die durchgeführte Intervention zurückführen zu können, bedurfte es eines Kontrollgruppendesigns. Gemäss Angaben der Bildungsdirektion des Kantons Zürich war die Gemeinde Geerenwil⁴² dafür geeignet, da beide Gemeinden zu diesem Zeitpunkt bezüglich ihrer Struktur wie Sozialindex, Ausländeranteil in der Unterstufe und Führung von Regel- und Sonderklassen praktisch identische Werte zeigten (s. Kap. 6.3). Die Frage hierzu lautet, ob die beiden Untersuchungsgruppen als *äquivalent* betrachtet werden können. Daraus generiert sich eine weitere Hypothese, welche je nach Verifikation oder Falsifikation Auswirkungen auf die weiteren Berechnungen der erhobenen Daten hat. Deshalb wird diese Hypothese im Kapitel 5.2.1 an erster Stelle der insgesamt elf Hypothesen gesetzt.

Neben den eingangs genannten zwei Hauptfragestellungen stehen die Fragen im Zusammenhang mit der *Umsetzungsquantität*. Dazu zählen Häufigkeit und Dauer des durchgeführten PFADE-Unterrichts in der Summe wie auch in Bezug auf die thematischen Schwerpunkte bzw. einzelnen Konzepte. Der daraus entstehende Fragenkatalog präsentiert sich wie folgt:

1. Wie viel PFADE-Unterricht fand während der untersuchten Zeit statt bzw. Während wie vieler Lektionen pro Schulwoche wurde im Durchschnitt PFADE unterrichtet?
2. Wie variiert diese Zahl in Abhängigkeit der Klassentypen?
3. Wie hoch ist der Anteil des Konzepts Gesundes Selbstwertgefühl (welches insbesondere mit dem Ritual "Kind der Woche" vertieft wird) am gesamten PFADE-Unterricht?
4. Wie viele PFADE-Lektionen (thematische Einheiten) wurden in der untersuchten Zeit bearbeitet?
5. Wie ist die Verteilung der Anzahl unterrichteter Lektionen in Bezug auf die PFADE-Konzepte?
6. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Unterrichtquantität und der Wirksamkeit von PFADE?

⁴² Zur Wahrung der Anonymität, wird der Gemeindename der Kontrollgruppe durch diesen fiktiven Ortsnamen ersetzt

Diese Fragen zur Unterrichtsquantität generieren keine Hypothesen, die Antworten dazu fallen rein deskriptiv aus.

5.2 Hypothesen

Die im vorangehenden Kapitel 5.1 formulierten Forschungsfragen haben elf Hypothesen generiert, die nachfolgend aufgeführt sind.

5.2.1 Unterschiedshypothesen zum Vergleich zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe

In Bezug auf die *erste Fragestellung*, wurden fünf Alternativhypothesen generiert, die mit Hilfe eines Kontrollgruppendesigns überprüft werden sollen. Vorgängig ist zudem die Nullhypothese platziert, welche – im Sinne einer Vorabklärung – im Speziellen die Äquivalenz der beiden Untersuchungsgruppen fokussiert.

H_A Die ausgewählten **soziodemographischen Merkmale** wie Geschlecht, Alter, Nationalität, Sprache und Klassentyp zeigen im Vergleich zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede. Die beiden Untersuchungsgruppen gelten als äquivalent.

H_B Zwischen den zwei Untersuchungsgruppen lassen sich bedeutsame Unterschiede bezüglich der Veränderung im **prosozialen Verhalten** von Schülerinnen und Schülern feststellen.

H_C Zwischen den zwei Untersuchungsgruppen lassen sich bedeutsame Unterschiede bezüglich der Veränderung beim Merkmal **Angstverhalten/depressive Störungen** von Schülerinnen und Schülern feststellen.

H_D Zwischen den zwei Untersuchungsgruppen lassen sich bedeutsame Unterschiede bezüglich der Veränderung beim Merkmal **Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme** von Schülerinnen und Schülern feststellen.

H_E Zwischen den zwei Untersuchungsgruppen lassen sich bedeutsame Unterschiede bezüglich der Veränderung im **aggressiven Verhalten** (proaktiv, reaktiv, physisch) von Schülerinnen und Schülern feststellen.

H _F	Zwischen den zwei Untersuchungsgruppen lassen sich bedeutsame Unterschiede bezüglich der Veränderung im aggressiv-oppositionellen Problemverhalten von Schülerinnen und Schülern feststellen.
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5.2.2 Zusammenhangshypothesen zur Überprüfung der Wirksamkeit der PFADE-Konzepte auf die untersuchten Verhaltensweisen

Die *zweite Fragestellung* bedarf keines Kontrollgruppendesigns, da sie die möglichen Einflüsse der unterrichteten PFADE-Konzepte auf die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler der Treatmentgruppe untersucht. Die entsprechenden fünf Forschungshypothesen lauten:

H _G	Die PFADE-Konzepte haben einen Einfluss auf prosoziales Verhalten .
----------------	----------------------------------------------------------------------------

H _H	Die PFADE-Konzepte haben einen Einfluss auf Angstverhalten/depressive Störungen .
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------

H _I	Die PFADE-Konzepte haben einen Einfluss auf Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme .
----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------

H _J	Die PFADE-Konzepte haben einen Einfluss auf aggressiv-dissoziale Verhaltensweisen .
----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

H _K	Die PFADE-Konzepte haben einen Einfluss auf aggressiv-oppositionelle Verhaltensweisen .
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

Das nachfolgende Kapitel widmet sich dem forschungsmethodischen Ansatz. Es beschreibt das Forschungsfeld, das Projektdesign, die Stichprobe, das Datenerhebungsverfahren, die Erhebungsinstrumente und gibt Auskunft über die gewählten Prozeduren zur Bearbeitung des Datenmaterials.

6 Forschungsmethodischer Ansatz

6.1 Forschungsfeld

Hombrechtikon ist eine Gemeinde am rechten Zürichseeufer und gehört zum Bezirk Meilen. Sie zählt rund 8000 Einwohner. In den sieben Schulhäusern und neun Kindergärten besuchen ca. 1000 Kinder und Jugendliche den öffentlichen Unterricht. Seit einigen Jahren beschäftigen sich die Schul-, wie auch die politische Gemeinde mit Fragen rund um Prävention und Intervention im Bestreben nach einer gewaltfreien Schulhaus- und Jugendkultur. Während im Rahmen der schulischen Gewaltprävention bei der Mittel- und Oberstufe bereits das Programm *Peacemaker* im Einsatz ist, wird neu seit dem Schuljahr 2006/2007 im Kindergarten mit dem Programm *Faustlos* und auf der Unterstufe mit PFADE gearbeitet.

Aufgrund des breit abgestützten Interesses an der Einführung von PFADE seitens der Schulbehörde und aller beteiligter Lehrpersonen, ergaben sich für die vorliegende Untersuchung ideale Bedingungen. Die Verfasserin begegnete motivierten, engagierten und zuverlässigen Lehrpersonen. Dies zeigte sich unter anderem darin, dass die beiden eingesetzten Erhebungsinstrumente allgemein sehr sorgfältig ausgefüllt wurden und der Rücklauf jeweils vollständig und termingerecht erfolgte. Auch die Zusammenarbeit mit dem Schulsekretariat und dem Leiter der Beratungs- und Präventionsstelle bei der Durchführung von Informationsveranstaltungen sowie der Erhebung an sich, war geprägt von Wohlwollen, Kooperation und Zuverlässigkeit.

6.2 Projektdesign

Methodisch basiert diese Untersuchung auf einem quasiexperimentellen Forschungsdesign mit einer Treatment- und einer Kontrollgruppe, bei welchen zu zwei Messzeitpunkten – vor der Intervention (Prätest) und nach der Intervention (Posttest) eine schriftliche Befragung durchgeführt wurde.⁴³ Die Erhebung der quantitativen Daten zu den Kindern und deren Verhalten erfolgte mittels Fremdevaluation (Einschätzung durch Lehrpersonen). Die Angaben zur Unterrichtsquantität wurden während der ganzen Untersuchung laufend erhoben. Der Untersuchungszeitraum war auf das Schuljahr 06/07 festgelegt worden. Die nachfolgende Tabelle zeigt eine kalendarische Übersicht zum zeitlichen Ablauf der Interventionen und Datenerhebungen.

⁴³ Um die Wirkung von PFADE nachweisen zu können, braucht es eine möglichst gleich zusammengesetzte Kontrollgruppe, welche keinen PFADE-Unterricht erhält, damit geprüft werden kann, welche Veränderungen bei der Treatmentgruppe infolge der Intervention festzustellen sind.

Tabelle 5: Zeitliche Abfolge von Interventionen und Datenerhebung

SJ	Wo	Datum	Ereignis				
05/06	24	12.06.06	Informationsveranstaltung für UST-Lehrpersonen, Fachlehrkräfte, Schulsekretariat und weitere Interessierte aus dem Umfeld der Primarschule Hombrechtikon				
	25						
	26						
	27						
	28						
	Sommerferien						
Schuljahr 06/07	34						
	35						
	36						
	37						
	38	22./23.09.2006	Prä-Messung mittels standardisiertem Lehrerfragebogen				
			Schulung der PFADE-Lehrpersonen				
	39						
	40						
	Herbstferien						
	43	23.10.06	Start mit PFADE-Unterricht in allen UST-Klassen		PFADE-Unterricht	1 Coachbesuch pro Lehrperson	Lekt.bogen ausfüllen
	44						
	45						
	46						
	47						
	48						
	49						
	50						
	51						
	Weihnachtsferien						
	2		Newsletter 1		PFADE-Unterricht	1 Coachbesuch pro LP	Lekt.bogen ausfüllen
	3						
	4						
	5	29.01.07	Erfahrungsaustausch				
	6						
	7						
	Sportferien						
	10				PFADE-Unterricht	1 Coachbesuch pro LP	Lekt.bogen ausfüllen
	11						
	12		Newsletter 2				
	13						
	14						
	15						
	16						
	Frühlingsferien						
	19				PFADE-Unterricht	1 Coachbesuch pro LP	Lekt.bogen ausfüllen
	20						
	21						
	22						
	23						
	24		Newsletter 3				
	25	ab 18.06.07	Post-Messung mittels standardisiertem Lehrerfragebogen				
	26	25. 06.07	PFADE-Schlussveranstaltung (Rückblick, Ausblick)				
	27						
	28						
Sommerferien							

Inputveranstaltungen; Datenerhebung zum Sozialverhalten; Datenerhebung zur PFADE-Unterrichtsquantität; effektive Untersuchungsdauer der Intervention mit dem PFADE-Programm

Anhand dieser Tabelle wird ersichtlich, dass

- der **Start für den PFADE-Unterricht** – wie von den Programmentwicklern vorgesehen – erst nach einer zweitägige Schulung der Lehrpersonen erfolgte

-
- die **erste Datenerhebung** (Prä-Messung) zum Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler vor der Schulung durchgeführt wurde. Damit war gewährleistet, dass der Lehrerfragebogen einerseits vor dem Kennenlernen des Programms und den dazu gehörenden Theorien und andererseits vor Beginn der Intervention ausgefüllt war
 - die **zweite Datenerhebung** (Post-Messung) zum spätest möglichen Zeitpunkt (vor der Schlussveranstaltung) gegen Ende des Schuljahres 06/07 erfolgte
 - die regulären **Schulferien** für die Intervention zwei Mal eine zweiwöchige und ein Mal eine dreiwöchige Pause bedeuten
 - sich die **effektiv untersuchte Dauer** der Intervention mit dem PFADE-Programm somit auf 28 Schulwochen beläuft
 - die Lehrpersonen während der ganzen Zeit, in der sie PFADE unterrichteten, einen **Lektionenbogen** mit Angaben zur Unterrichtsquantität ausfüllten⁴⁴
 - jede Lehrperson während Oktober 2006 bis Juni 2007 pro Quintal einen **PFADE-Lektionsbesuch** mit Beratung durch einen PFADE-Coach erhielt (vgl. Kap. 5.3.3)
 - den Lehrpersonen während der Untersuchungszeit drei **Newsletter** mit aktuellen Hinweisen und Anregungen zugestellt wurden (vgl. Kap. 5.3.3)
 - der PFADE-Unterricht auch nach der Untersuchungszeit weitergeführt wird

6.3 Stichprobe

Die Stichprobe der vorliegenden Feldstudie umfasst 369 Kinder (TG⁴⁵: 278, KG⁴⁶: 91). Sie setzte sich zu Beginn der Studie aus sämtlichen Unterstufen-Schülerinnen und –Schülern zusammen, welche in der Zeit zwischen September 2006 bis Juli 2007 in den Gemeinden Hombrechtikon und Geerenwil die Volksschule besuchten. Die Aufteilung in Treatment- und Kontrollgruppe erfolgte getrennt nach Gemeinde. Die Kinder von Hombrechtikon gehören der Treatmentgruppe an und wurden während der untersuchten Zeit mit PFADE unterrichtet. Die Kinder der Gemeinde Geerenwil bilden die Kontrollgruppe, welche keinen PFADE-Unterricht durchführte. Infolge Mutterschaftsurlaub einer Lehrerin aus Geerenwil zum Zeitpunkt der Post-Messung musste auf die Daten der betreffenden Klasse verzichtet werden. Die Anzahl Fälle in der Kontrollgruppe reduzierte sich für die Evaluation somit von 110 auf 91. Während sich diese Anzahl auf sieben Klassen verteilt, sind es in der Treatmentgruppe fünfzehn Schulklassen, die untersucht worden sind.

⁴⁴ Für die Datenberechnungen wurden jedoch nur die Angaben von der Woche 43 im Jahr 2006 bis zur Woche 24 im Jahr 2007 berücksichtigt.

⁴⁵ Treatmentgruppe

⁴⁶ Kontrollgruppe

Bei der Suche der Kontrollgruppe ging es im Wesentlichen darum, eine vergleichbare Schuleinheit zu derjenigen von Hombrechtikon zu finden, da diese sich zu diesem Zeitpunkt bereits dafür entschieden hatte, in ihrer gesamten Unterstufe PFADE einzuführen und somit keine Klassen innerhalb derselben Gemeinde als Kontrollgruppe zur Verfügung standen.⁴⁷ Die Recherche bei der Bildungsdirektion des Kantons Zürich nach einer möglichst gleichwertigen Kontrollgruppe ergab, dass die Gemeinde Geerenwil dafür geeignet sein könnte, da die zwei Gemeinden zu diesem Zeitpunkt bezüglich ihrer Struktur praktisch identische Werte zeigten in Bezug auf:

Tabelle 6: Angaben zur Struktur der beiden Schulgemeinden

Kriterien	Hombrechtikon	Geerenwil
Sozialindex	109	110
Ausländeranteil in der Unterstufe	24.7%	23.1%
Klassentypen	Beide Gemeinden führten im Schuljahr 06/07 je 1.-, 2.- und 3.-Klassen sowie Sonderklassen	

Die direkte persönliche Anfrage bei jeder einzelnen Lehrperson der Unterstufe Geerenwil sowie eine Informationsveranstaltung im Rahmen eines Unterstufenkonvents führten dazu, dass alle Lehrkräfte die Idee des Projektes unterstützen. Sie erklärten sich bereit, im Herbst 2006 und im Sommer 2007 je die Zeit für das Ausfüllen der Lehrerfragebogen zu investieren. Die Bereitschaft zur Mit- und Mehrarbeit aller Beteiligten wurde möglicherweise gefördert durch die Tatsache, dass die Leiterin und Verfasserin dieser Untersuchung selber während mehrerer Jahre in Geerenwil wohnhaft und so einigen Lehrpersonen und Behördenmitgliedern persönlich bekannt war. Auch die Schulleitung sowie die Schulpflegepräsidentin wurden ausführlich über das Vorhaben informiert. Beide Instanzen unterstützten das Engagement und die Mitarbeit der Unterstufenlehrkräfte in diesem Projekt. Ob die Äquivalenz der beiden Untersuchungsgruppen gewährleistet ist, wird mit dem Vergleich derselben anhand der soziodemographischen Merkmale der Schülerinnen und Schüler überprüft (s. Kap. 7.1).

6.4 Datenerhebung und Messinstrumente

Die in der Untersuchung eingesetzten Erhebungsinstrumente sind so ausgewählt worden, dass sie es ermöglichen, Antworten auf die zwei Fragestellungen zu geben. Es sind dies der Lehrerfragebogen zur Bestimmung des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler so-

⁴⁷ Ist wie im vorliegenden Fall keine Zuteilung zu Kontroll- und Interventionsgruppe nach dem Zufallsprinzip möglich, werden die Gruppen anhand (z.B. individueller) Merkmale zusammengestellt, sodass sich Treatment- und Kontrollgruppe möglichst ähnlich sind. In diesem Falle spricht man von einem Matched Group Design.

wie der Lektionenbogen zur Erfassung der PFADE-Unterrichtsquantität. Beide Instrumente werden im Anschluss an die nachfolgenden Ausführungen zur Erhebung der soziodemographischen Daten im Einzelnen beschrieben.

6.4.1 Soziodemographische Daten

Diese Angaben zur Stichprobe wurden – mit dem Einverständnis beider Schulbehörden sowie der Schulleitungen – von den zwei gemeindeinternen Schulsekretariaten zur Verfügung gestellt. Sie beinhalten einerseits demographische Informationen wie Geburtsdatum, Geschlecht, Nationalität und Sprache, die zu Hause am häufigsten gesprochen wird, und andererseits die aktuelle Schuleinteilung (Schulhaus, Lehrperson und Klassentyp) des Kindes.

6.4.2 Lehrerfragebogen zur Bestimmung des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler

Das eingesetzte Messinstrument – eine leicht adaptierte Version des standardisierten z-proso-Lehrerfragebogens⁴⁸ – ist eine schriftliche Einschätzung des Verhaltens bzw. der einzelnen Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson, wie sie in den Kapiteln 2.1.3 und 2.2 beschrieben sind. Der Bogen umfasst in Bezug auf das Sozialverhalten 38 Fragen (Items) zu den folgenden Verhaltensbereichen⁴⁹:

Tabelle 7: Die fünf im Fragebogen erhobenen Dimensionen zum Sozialverhalten

Verhalten	Dimension/Kategorie/Faktor	Anz. Items
Prosoziales Verhalten	Prosozialität <i>Helfen, teilen, andere einladen etc.</i>	7
Internalisierendes Problemverhalten	Angstverhalten/depressive Störungen <i>Ängstlich, angespannt, traurig etc.</i>	7
Externalisierendes Problemverhalten	Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme <i>Unruhig, unkonzentriert, impulsiv etc.</i>	8
	Aggressiv-dissoziales Verhalten (proaktive, reaktive und physische Aggression) <i>Andere bedrohen, treten, schlagen, aggressiv reagieren etc.</i>	11
	Aggressiv-oppositionelles Verhalten <i>Trotzen, ignorieren, lügen, eigene Sachen zerstören etc.</i>	5
Total		38

Bei der Gliederung des Fragebogens gilt es nach ATTESLANDER (2000, S. 72) darauf zu achten, dass die Befragten nicht ständig zu Gedankensprüngen gezwungen werden. Dement-

⁴⁸ In der z-proso-Studie wurde der *Social Behavior Questionnaire* (SBQ) des kanadischen Psychologen und Entwicklungsforschers RICHARD TREMBLAY verwendet.

⁴⁹ Die ausführlichen Beschreibungen dazu finden sich in den Kapiteln 2.1 und 2.2.

sprechend ist darauf geachtet worden, dass die Fragen zum gleichen Themenkreis jeweils nacheinander folgen. Der Fragebogen wurde mit dem **Multiple-Choice Verfahren** beantwortet. Das Antwortformat ist fünfstufig und in die folgenden Kategorien unterteilt: «nie», «selten», «manchmal», «oft», «sehr oft».

Eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen bedarf nach ATTESLANDER (2000, S. 147) einer besonders sorgfältigen Organisation. Dieser Anforderung wurde wie folgt Rechnung getragen: Die Lehrpersonen erhielten die Fragebogen – zusammen mit einem Rückantwortcouvert, um die Rücksendung möglichst zu erleichtern – ins Schulhaus zugeschickt. Beiggelegt war ein Informationsschreiben (vgl. Anhang 1), welches darüber orientierte, wer für die Befragung verantwortlich ist, was das Ziel der Untersuchung ist, und wie der Zeitplan der Erhebung aussieht.⁵⁰ Im Weiteren folgten die Erläuterungen zum Ausfüllen der Bogen und die Angaben betreffend der Rücksendung. Dabei wurde insbesondere darauf hingewiesen, dass es für die Vergleichbarkeit äusserst wichtig ist, dass die Bogen von *einer* Lehrperson ausgefüllt werden. Im Falle einer Doppelstelle bestand die Möglichkeit, dass sich die zwei Lehrpersonen die Klasse aufteilten, sofern gewährleistet war, dass bei der zweiten Erhebung wieder dieselbe Aufteilung vorgenommen werden würde. Zudem wurde die Sicherstellung des Datenschutzes erklärt: Nach dem Ausfüllen wurden die Fragebogen von den Lehrpersonen durch Abtrennen der Namensfelder anonymisiert und nur noch mit Nummern versehen zurückgeschickt.

Für die **zweite Erhebung** wurde der Lehrerfragebogen zudem um 6 Items erweitert, welche eine Einschätzung der Veränderung seit der Einführung von PFADE bzw. dem 1. Messzeitpunkt erfragten. Nach EISNER ET AL. (2007, S. 222) ist diese direkte Veränderungsmessung jedoch nicht als robuste Evidenz für emotionale und soziale Entwicklungsschübe interpretierbar, sondern als weicher Befund und somit höchstens als Trendmeldung zu betrachten.

Die weiteren 13 Items zu *Schulleistungen*, *Rolle in der Klasse* und *Erfahrungen mit dem Kind und seinen Eltern* werden im Rahmen dieser Lizentiatsarbeit nicht verwendet. Sie sind aber mit erhoben worden, damit diese Angaben dem z-proso Projekt bei Bedarf für Vergleichszwecke zur Verfügung stehen. Der Lehrerfragebogen wurde für jedes Kind einzeln ausgefüllt. Gemäss gemachter Prätests dauerte das Ausfüllen pro Kind zwischen 8 – 17 Minuten.

⁵⁰ Der darin aufgeführte Klassenfragebogen stellt ein weiteres Erhebungsinstrument aus der z-proso-Studie dar und wurde von den Lehrpersonen im Rahmen der Prä- und Post-Messungen ausgefüllt. Die hierzu sicher gestellten Daten, welche Auskunft über die Einschätzung zum Verhalten der Schülerinnen und Schüler in der Schulklasse sowie im Schulhaus geben, stehen für einen Vergleich mit den z-proso-Werten zur Verfügung, sind jedoch im Rahmen der vorliegenden Lizentiatsarbeit nicht verwendet worden.

6.4.3 Lektionenbogen zur Erfassung der PFADE-Unterrichtsquantität

Während für den Lehrerfragebogen bereits eine verbindliche Vorgabe aus der z-proso-Studie bestand, musste der Lektionenbogen neu entworfen werden, da anhand desjenigen aus der z-proso-Studie die gewünschten Daten nicht hätten erhoben werden können. Die Lehrpersonen der Treatmentgruppe wurden gebeten, auf dem Lektionenbogen-Formular laufend festzuhalten, an welchen Tagen sie wie lange PFADE unterrichteten. Neben der Daten- und Minutenangabe mussten sie die Nummer der PFADE-Lektion(en) vermerken, die sie bearbeiteten. Zusätzlich bestand für die Lehrpersonen die Möglichkeit, Bemerkungen zur jeweiligen Lektion zu notieren. Der Lektionenbogen gibt somit Auskunft darüber, wann pro Klasse wie viel PFADE-Unterricht stattgefunden hat und welche Konzepte dabei bearbeitet worden sind. Das Ausfüllen und die Rücksendung erfolgten quintalsweise. Der Lektionenbogen für das erste Quintal wurde an der Schulung vom 22./23. September 2006 verteilt und gleichzeitig wurde die Handhabung desselben erläutert. Die nachfolgenden Lektionenbogen wurden jeweils eine Woche vor Beginn des betreffenden Quintals den Lehrpersonen zugestellt. Die beiden erwähnten Erhebungsinstrumente befinden sich im Anhang (Anhang 2 und 3).

6.5 Auswertungsverfahren

Die Datenauswertung erfolgte mit dem Statistikprogramm **SPSS**.

6.5.1 Überprüfung des Lehrerfragebogens

Mit Hilfe der **Faktoren- und der Reliabilitätsanalyse** wird untersucht, ob sich die erhobenen Variablen (Items) in den theoretisch erwarteten Konstrukten des SBQ⁵¹ wie z.B. Angst, Aggression oder Prosozialität widerspiegeln und zusammenfassen lassen (vgl. Bortz & Döring, 1995, S.355). Die Reliabilität – auch als Item-Analyse bezeichnet – ist ein Mass für die Replizierbarkeit der Ergebnisse unter denselben Bedingungen. Dabei stellt sie die Zuverlässigkeit der Untersuchung sicher und gilt als Voraussetzung für die Gültigkeit (Validität) der Untersuchungsergebnisse. Dieses Gütekriterium wird mittels Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha berechnet, welcher die interne Konsistenz darstellt (vgl. Brosius, 2004, S. 808). Die entsprechenden Werte sind in Tabelle 9 ausgewiesen.

Die folgende Aufstellung zeigt die Faktorenladungen (Korrelation zwischen einem Faktor und einer Variablen) an. Dabei wurden die Ladungen, welche kleiner als .40 ausgefallen sind, unterdrückt. Nach BORTZ und DÖRING (1995, S. 615) geben hohe Faktorenladungen an, zu

⁵¹ Social Behavior Questionnaire (Tremblay)

welchem Faktor eine Variable gehört bzw. welche Variablen welche Verhaltensweisen prägen. Wo Doppelladungen auftreten, ist jeweils nur der höhere Wert eingefärbt.

Tabelle 8: Faktoren und Ladungen der untersuchten Verhaltensweisen; Koeffizienten < 0.4 wurden unterdrückt (Hauptkomponenten mit Varimax-Analyse)

Itemformulierung im Fragebogen	Aggr.-dissoziales V. (proaktiv/physisch)	Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme	Prosozialität	Angstverhalten/depressive Störungen	Aggr.-oppositionelles V.	Aggr.-dissoziales V. (reaktiv/proaktiv)
Es quält oder tyrannisiert andere oder ist gemein zu anderen.	.760					
Es bedroht andere.	.800					
Es veranlasst andere Kinder, ein bestimmtes Kind zu plagen.	.823					
Es versucht, andere Kinder zu beherrschen.	.703					.428
Es schüchtert andere Kinder ein, um von Ihnen etwas zu erhalten.	.670					
Es ist in Prügeleien verwickelt.	.787					
Es greift andere Kinder körperlich an.	.766					
Es tritt, beisst oder schlägt andere Kinder.	.779					
Es ist impulsiv und handelt ohne nachzudenken.	.597	.600				
Es fällt ihm beim Spielen schwer zu warten, bis es an der Reihe ist.	.508	.586				
Es kann nicht still sitzen, es ist unruhig oder überaktiv.		.785				
Es ist zappelig.		.706				
Es kann sich nicht länger einer Sache widmen.		.852				
Es lässt sich leicht ablenken und hat Mühe, bei einer Sache zu bleiben.		.861				
Es kann sich nicht konzentrieren oder länger aufpassen.		.858				
Es ist unaufmerksam.		.811				
Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand verursacht hat.			.768			
Wenn es Streit oder Zank gibt, versucht es, diesen zu beenden			.746			
Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde			.860			
Es lädt Kinder zum Mitspielen ein			.684			
Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z.B. Stift).			.760			
Es kümmert sich um Kinder, die weinen oder aufgebracht sind			.855			
Es teilt seine Sachen mit anderen Kindern.			.777			
Es wirkt nervös und angespannt.				.569		
Es ist übermässig furchtsam und ängstlich.				.769		
Es wirkt beunruhigt oder besorgt.				.853		
Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.				.847		
Es wirkt nicht so glücklich wie andere Kinder.				.794		
Es ihm schwer, sich zu freuen.				.680		
Es reagiert verschlossen/traurig, wenn es geneckt wird.				.708		

Itemformulierung im Fragebogen	Aggr.-dissoziales V. (proaktiv/physisch)	Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme	Prosozialität	Angstverhalten/depressive Störungen	Aggr.-oppositionelles V.	Aggr.-dissoziales V. (reaktiv/proaktiv)
Es zerstört seine eigenen Sachen.					.775	
Es ist in der Schule ungehorsam.	.431				.514	
Es ignoriert Sie, wenn Sie ihm etwas sagen.		.422			.538	
Es macht Dinge in der Schule kaputt.					.770	
Es erzählt Lügen und schummelt.					.455	
Es reagiert aggressiv, wenn es geneckt wird.						.637
Es reagiert aggressiv, wenn ihm jemand widerspricht.	.499					.607
Es reagiert aggressiv, wenn ihm etwas weggenommen wird.	.555					.626
Aufgeklärte Varianz (kumulativ)	18.7	34.0	46.8	58.1	65.5	70.7
Eigenwert	14.1	3.9	3.6	2.8	1.3	1.2

Die Faktorenanalyse generiert sechs Faktoren mit Eigenwert > 1.0. Die erwartete Ausdifferenzierung der einzelnen Verhaltensweisen erfährt dabei mehrheitlich eine empirische Bestätigung, obwohl einzelne Doppelladungen mit einem Wert von > .40 existieren. Doppelladungen zeigen sich einerseits innerhalb der Unterkategorien des aggressiv-dissozialen Verhaltens, insbesondere bei der reaktiven Aggression. Zum andern treten sie zwischen den Faktoren *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme* und den zwei Faktoren des aggressiven Verhaltens auf. Die Faktoren *Angstverhalten/depressive Störungen* und *Prosozialität* werden hingegen eindeutig bestätigt.

Anschliessend wird eine forcierte 5- Faktoren-Lösung durchgeführt. Diese bestätigt die beabsichtigte Gruppierung in die fünf Faktoren – unter Berücksichtigung der höheren Ladungen bei den Doppelladungen – noch wunschgemässer. Insbesondere die elf Items der Unterkategorien beim aggressiv-dissozialen Verhalten laden nun alle auf denselben Faktor und erfahren gleichzeitig einen Werteanstieg. Dementsprechend wird im Folgenden nur noch mit dem Faktor *aggressiv-dissoziales Verhalten* gerechnet. Weiterhin finden sich Doppelladungen zwischen den aggressiven Verhaltensweisen und dem Faktor *Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme*. Dass hyperaktives Verhalten und Aggression nahe beieinander liegen, erstaunt nicht sonderlich und die Zuordnung lässt sich gemäss der jeweils höheren Ladung rechtfertigen.

Die nachfolgende Tabelle zeigt die forcierte 5-Faktoren-Lösung.

Tabelle 9: Forcierte 5-Faktoren-Lösung; Koeffizienten < 0.4 wurden unterdrückt

Itemformulierung im Fragebogen	Aggr.-dissoz. V	Hyperaktivität/Aufm.	Prosozialität	Angstverh./depressive Stör.	Aggr.-oppos. V
Es quält oder tyrannisiert andere oder ist gemein zu anderen.	.818				
Es bedroht andere.	.752				
Es veranlasst andere Kinder, ein bestimmtes Kind zu plagen.	.597				
Es versucht, andere Kinder zu beherrschen.	.695				
Es schüchtert andere Kinder ein, um von Ihnen etwas zu erhalten.	.757				
Es reagiert aggressiv, wenn es geneckt wird.	.783				
Es reagiert aggressiv, wenn ihm jemand widerspricht.	.813				
Es reagiert aggressiv, wenn ihm etwas weggenommen wird.	.794				
Es ist in Prügeleien verwickelt.	.722				
Es greift andere Kinder körperlich an.	.742				
Es tritt, beisst oder schlägt andere Kinder.	.781				
Es ist impulsiv und handelt ohne nachzudenken.	.532	.622			
Es fällt ihm beim Spielen schwer zu warten, bis es an der Reihe ist.	.443	.605			
Es kann nicht still sitzen, es ist unruhig oder überaktiv.		.801			
Es ist zappelig.		.724			
Es kann sich nicht länger einer Sache widmen.		.852			
Es lässt sich leicht ablenken und hat Mühe, bei einer Sache zu bleiben.		.857			
Es kann sich nicht konzentrieren oder länger aufpassen.		.854			
Es ist unaufmerksam.		.805			
Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand verursacht hat.			.766		
Wenn es Streit oder Zank gibt, versucht es, diesen zu beenden			.744		
Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde			.860		
Es lädt Kinder zum Mitspielen ein			.682		
Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z.B. Stift).			.758		
Es kümmert sich um Kinder, die weinen oder aufgebracht sind			.856		
Es teilt seine Sachen mit anderen Kindern.			.776		
Es wirkt nervös und angespannt.				.564	
Es ist übermässig furchtsam und ängstlich.				.768	
Es wirkt beunruhigt oder besorgt.				.852	
Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.				.849	
Es wirkt nicht so glücklich wie andere Kinder.				.795	
Es ihm schwer, sich zu freuen.				.682	
Es reagiert verschlossen/traurig, wenn es geneckt wird.				.707	
Es zerstört seine eigenen Sachen.					.768
Es ist in der Schule ungehorsam.	.476	.401			.498
Es ignoriert Sie, wenn Sie ihm etwas sagen.	.420	.426			.518
Es macht Dinge in der Schule kaputt.					.765
Es erzählt Lügen und schummelt.					.437
Aufgeklärte Varianz (kumulativ)	20.9	36.7	49.3	60.7	67.6
Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	.942	.943	.906	.881	.856

Die hohe Varianzaufklärung der einzelnen Faktoren macht deutlich, dass die Anzahl Variablen ihre Faktoren optimal erklären. Zudem ist die Reliabilität (interne Konsistenz) der Verhaltensweisen gemäss den oben stehenden Cronbachs Alpha-Werten als sehr zufrieden stellend bis gut zu werten.⁵²

6.5.2 Statistische Verfahren zur Hypothesenprüfung

Die Variablen des Lehrerfragebogens gelten mit den Antwortkategorien «nie», «selten», «manchmal», «oft», «sehr oft» grundsätzlich als ordinal skaliert, da die exakte Differenz zwischen den einzelnen Ausprägungen unbekannt ist. Nach WITTENBERG (1998) spricht jedoch datenanalytisch nichts dagegen, sie wie metrische Variablen zu behandeln, wenn die ordinal skalierten Variablen mindestens fünf Merkmalsausprägungen aufweisen und ihre Verteilungsform die Annahme untermauert, sie stamme aus einer hinsichtlich dieser Variablen annähernd normal verteilten Grundgesamtheit. Zwar ist die gewünschte Normalverteilung nicht in allen Bereichen gegeben, trotzdem wird auf Grund der vorhandenen fünfstufigen Skala von einem metrischen Skalenniveau ausgegangen und mittels der quantitativen Variablen die Berechnungen von Mittelwerten und anderen wichtigen statistischen Massen ermöglicht.

Die **Untersuchungen der Hypothesen** erfolgen im Wesentlichen mittels Prozeduren wie

- **x²-Signifikanztest** zur statistischen Analyse der Häufigkeitsverteilung
- **t-Tests** zur Überprüfung der Unterschiede von Stichprobenmittelwerten
- **MIXED-Prozedur** von SPSS zur Überprüfung
 - der Interaktionseffekte (unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Klumpen)
 - der Reliabilität der Varianz innerhalb von Klumpen
- **Korrelationen** mit Pearsons r für die Beschreibungen von Zusammenhängen

Das **Signifikanzniveau** für korrelative Zusammenhänge ist wie folgt festgelegt: Ein Wert gilt als

- hoch signifikant (***), falls seine Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 0,1% ist ($p < .001$)
- sehr signifikant (**), falls seine Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 1% ist ($p < .01$)
- signifikant (*), falls seine Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 5% ist ($p < .05$).

⁵² Cronbachs-Alpha-Werte $> .90$ gelten als sehr hoch, $> .70$ als zufrieden stellend und $> .50$ als ausreichend (vgl. Wittenberg, 1998, S. 96f.).

7 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Auswertungen bezüglich der beiden Fragestellungen sowie der Fragen im Zusammenhang mit der Unterrichtsquantität dargestellt. Die Präsentation der Ergebnisse wird entsprechend ergänzt durch Analysen und Interpretationen. Dabei werden die ermittelten Werte in den Kontext von Theorie, Praxis oder des untersuchten Sachverhalts gestellt. Abschliessend folgen mittels Überprüfung der Hypothesen erste Antworten auf die beiden zentralen Fragestellungen.

7.1 Soziodemographische Merkmale der beiden Untersuchungsgruppen

In einem ersten Schritt werden die zwei Untersuchungsgruppen anhand ihrer soziodemographischen Merkmale wie Geschlecht, Alter, Nationalität, Sprache, die zu Hause am häufigsten gesprochen wird, und der Verteilung nach Klassentyp einander gegenüber gestellt. Mittels χ^2 -Test wird dabei überprüft, ob ein signifikanter Unterschied zwischen der Treatmentgruppe Hombrechtikon und der Kontrollgruppe Geerenwil besteht. Die Daten ergeben dabei folgendes Bild:

Geschlecht

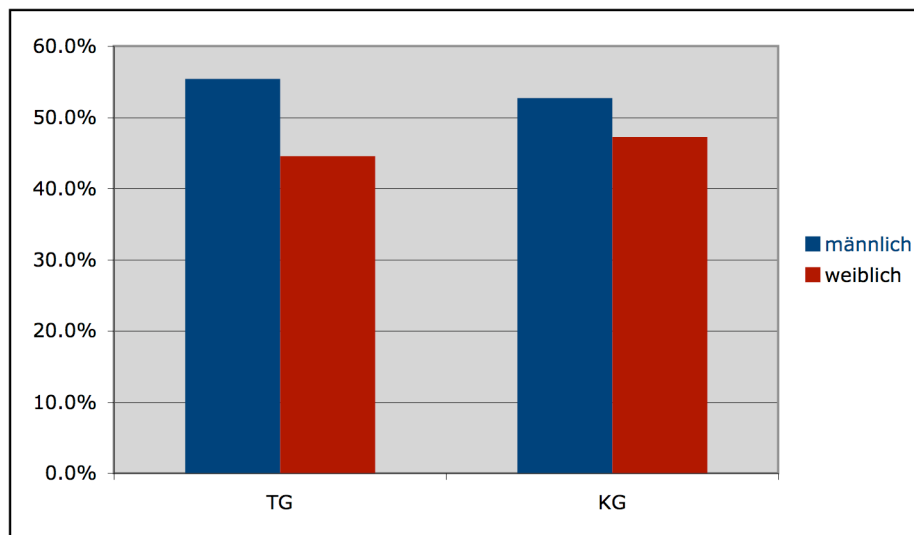


Abbildung 3: Geschlechter-Verteilung nach Untersuchungsgruppen

Abbildung 3 zeigt in beiden Untersuchungsgruppen einen höheren Knabenanteil, wobei es im Verhältnis betrachtet in der Treatmentgruppe etwas weniger Mädchen hat als in der Kontrollgruppe. In Zahlen und Prozenten ausgedrückt ist dies in der nachfolgenden Tabelle 10 ersichtlich.

Tabelle 10: Geschlechter-Verteilung nach Untersuchungsgruppen

Treatmentgruppe/ Kontrollgruppe		männlich	weiblich	Total
TG	n	154	124	278
	%	55.4%	44.6%	100.0%
KG	n	48	43	91
	%	52.7%	47.3%	100.0%
Total	n	202	167	369
	%	54.7%	45.3%	100.0%

Der χ^2 -Test ergibt mit einem p-Wert von .660 keinen signifikanten Unterschied bezüglich des Geschlechterverhältnisses zwischen den beiden Untersuchungsgruppen. Die Treatment- und Kontrollgruppe können in Bezug auf das soziodemographische Merkmal *Geschlecht* als äquivalent betrachtet werden.

Alter

Für die Altersberechnungen wird als Stichtag der 15. September 2006 (erster Tag des Zeitfensters für die Prä-Messung) festgelegt. Das daraus ermittelte Alter ergibt für den Zeitpunkt 1, dass die Kinder der Treatmentgruppe im Durchschnitt 8.03 Jahre, diejenigen der Kontrollgruppe 8.17 Jahre alt sind und somit durchschnittlich etwas älter. Der T-Test für unabhängige Stichproben ergibt mit einem p-Wert von .221 jedoch keinen signifikanten Mittelwertunterschied bezüglich der Altersverteilung zwischen den beiden Gruppen.

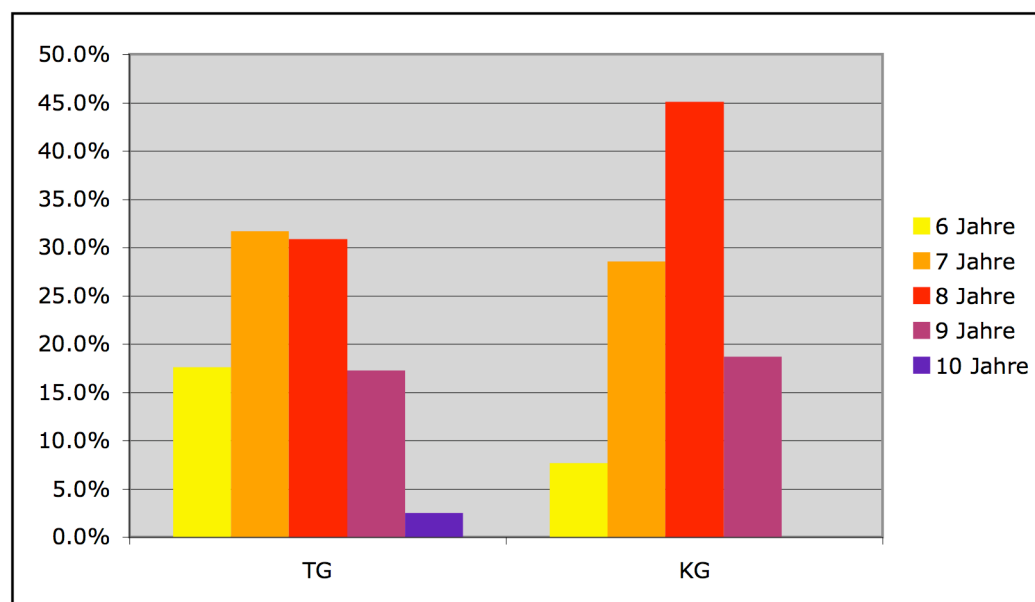


Abbildung 4: Verteilung der Altersklassen nach Untersuchungsgruppen zum Zeitpunkt 1

Obschon die Treatment- und Kontrollgruppe in Bezug auf den Mittelwert des soziodemographischen Merkmals *Alter* also als gleichwertig betrachtet werden können, illustriert Abbildung 4 einige Unterschiede bei der Altersverteilung innerhalb der beiden Untersuchungsgruppen. Während die Treatmentgruppe einen grossen Anteil an 6-jährigen Schülerinnen und Schülern aufweist, ist diese Altersklasse in der Kontrollgruppe nur schwach vertreten. Zudem sind die meisten Kinder der Treatmentgruppe zum ersten Messzeitpunkt 7- oder 8-jährig, diejenigen der Kontrollgruppe bereits 8-jährig. Hingegen haben im Gegensatz zur Kontrollgruppe zum Zeitpunkt 1 einige Kinder der Treatmentgruppe die Altersgrenze von 10 Jahren bereits überschritten.

Nationalität

Hier wird unterschieden zwischen Kindern mit einer Schweizer Staatsbürgerschaft und fremdländischen Kindern (nicht CH).

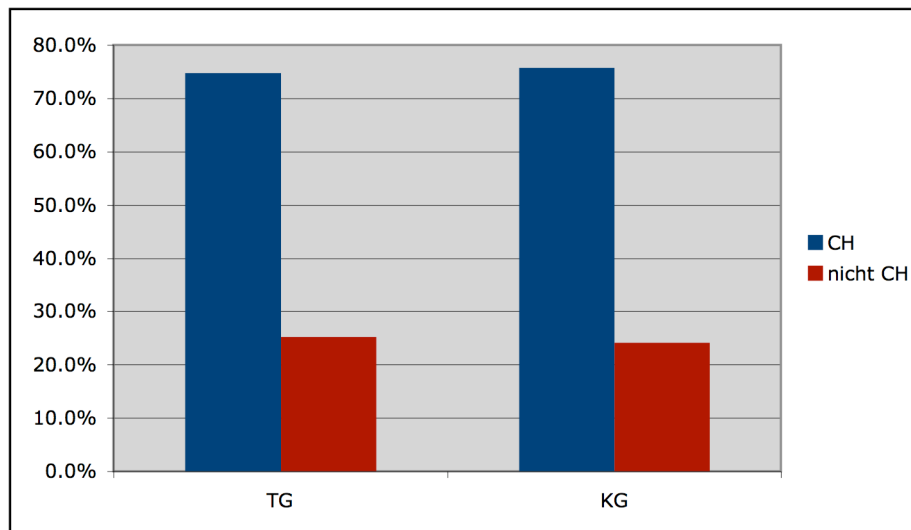


Abbildung 5: Verteilung der nationalen Herkunft nach Untersuchungsgruppen

In beiden Fällen zeigt sich mit Hilfe des Balkendiagramms, dass der Anteil fremdländischer Kinder etwa je einen Viertel der Gesamtschülerschaft ausmacht. In Zahlen und Prozentsätzen ist dies zudem der untenstehenden Kreuztabelle zu entnehmen. Dabei wird dokumentiert, dass die Differenz der Anteile Schülerinnen und Schüler ohne Schweizer Staatsbürgerschaft innerhalb der beiden Gruppen gerade nur 1% beträgt. Treatment- und Kontrollgruppe können in diesem Punkt als gleichwertig betrachtet werden.

Tabelle 11: Verteilung der nationalen Herkunft nach Untersuchungsgruppen

Treatmentgruppe/ Kontrollgruppe		CH	nicht CH	Total
TG	n	208	70	278
	%	74.8%	25.2%	100.0%
KG	n	69	22	91
	%	75.8%	24.2%	100.0%
Total	n	277	92	369
	%	75.1%	24.9%	100.0%

Der χ^2 -Test ergibt mit einem p-Wert von .848 keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Nationalitätszugehörigkeit zwischen den beiden Untersuchungsgruppen. Die Treatment- und Kontrollgruppe können in Bezug auf das soziodemographische Merkmal *Nationalität* als äquivalent betrachtet werden.

Sprache, die zu Hause am häufigsten gesprochen wird

Als Sprachen, die zu Hause am häufigsten gesprochen werden, wurden bei den zwei Gruppen die folgenden genannt.

Tabelle 12: Verteilung der Sprachen nach Untersuchungsgruppen

Sprachkultureller Hintergrund	TG		KG	
	n	%	n	%
Deutsch	213	76.6	69	75.8
Albanisch	20	7.2	3	3.3
Portugiesisch	11	4.0	3	3.3
Italienisch	8	2.9	3	3.3
Niederländisch	5	1.8	0	0.0
Kroatisch	4	1.4	1	1.1
Serbokroatisch	4	1.4	0	0.0
Arabische Sprachen	2	0.7	1	1.1
Englisch	2	0.7	5	5.5
Serbisch	2	0.7	0	0.0
Türkisch	2	0.7	1	1.1
Andere asiat. Sprachen	1	0.4	0	0.0
Mazedonisch	1	0.4	0	0.0
Somalisch	1	0.4	0	0.0
Spanisch	1	0.4	0	0.0
Thai	1	0.4	0	0.0
Bulgarisch	0	0.0	1	1.1
Dänisch	0	0.0	1	1.1
Griechisch	0	0.0	1	1.1
Kiswahili	0	0.0	1	1.1
Russisch	0	0.0	1	1.1
Total	278	100.0%	91	100%

Die Prozentangaben lassen erkennen, dass in beiden Gruppen rund drei Viertel der Schülerinnen und Schüler zu Hause Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch sprechen und diese mit deutlichem Abstand die am meisten gesprochenen Sprachen im heimischen Umfeld sind. Daneben wird bei beiden Untersuchungsgruppen innerhalb der Gruppen fremdsprachiger Kinder eine breite Vielfalt in Bezug auf ihren sprachkulturellen Hintergrund sichtbar. Abgesehen davon, dass in der Kontrollgruppe Englisch die zweithäufigste Sprache ist, welche im Elternhaus gesprochen wird, sind dabei bei beiden Gruppen vor allem Albanisch, Portugiesisch und Italienisch etwas ausgeprägter vertreten.

Für das nachfolgende Diagramm in Abbildung 6 werden die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Sprache, die sie am häufigsten zu Hause sprechen, in zwei Gruppen eingeteilt. Als deutschsprachig werden diejenigen Kinder bezeichnet, die mit ihren Eltern oder Erziehungsberechtigten am häufigsten Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch sprechen. Diejenigen Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, werden als fremdsprachig (nicht Deutsch) bezeichnet.

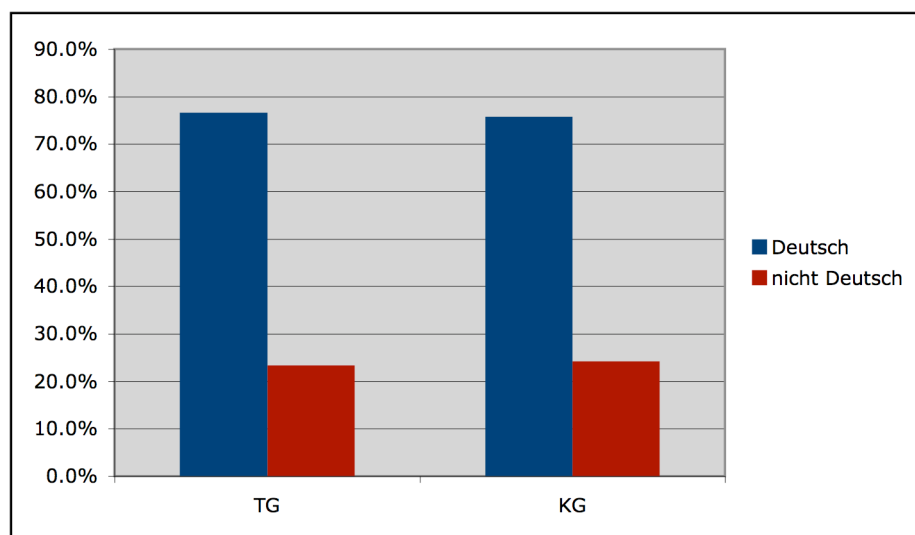


Abbildung 6: Sprachkultureller Hintergrund nach Untersuchungsgruppen

Das Balkendiagramm veranschaulicht, dass der Anteil fremdsprachiger Kinder in beiden Untersuchungsgruppen etwa je einen Viertel der Gesamtschülerschaft ausmacht. In Zahlen und Prozentsätzen ist dies der untenstehenden Kreuztabelle zu entnehmen.

Tabelle 13: Sprachkultureller Hintergrund nach Untersuchungsgruppen

Treatmentgruppe/ Kontrollgruppe		Deutsch	nicht Deutsch	Total
TG	n	213	65	278
	%	76.6%	23.4%	100.0%
KG	n	69	22	91
	%	75.8%	24.2%	100.0%
Total	n	282	87	369
	%	76.4%	23.6%	100.0%

Die Differenz der Anteile nicht Deutsch sprechender Schülerinnen und Schüler innerhalb der beiden Gruppen beträgt gerade nur 0.8%. Treatment- und Kontrollgruppe können in diesem Punkt als gleichwertig betrachtet werden. Der χ^2 -Test ergibt keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Verteilung beim sprachlichen Hintergrund zwischen den beiden Untersuchungsgruppen ($p = .877$). Die Treatment- und Kontrollgruppe können in Bezug auf das soziodemographische Merkmal *Sprache, die zu Hause am häufigsten gesprochen wird*, als äquivalent betrachtet werden.

Klassentyp

Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen werden mit Hilfe von individuellen Unterstützungsmassnahmen wie zum Beispiel Therapie- oder Förderstunden im Rahmen der Regelklasse mitgeführt. Dort, wo diese individuelle Förderung jedoch an Grenzen stösst, werden die Schülerinnen und Schüler einer Klein- oder Sonderklasse zugeteilt, um ihren besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden. In der untersuchten Treatment- und Kontrollgruppe handelt es sich bei den Sonderklassen um die Typen A und B. Typ A sind Einführungs- oder Einschulungsklassen, die der Erleichterung des Schulanfangs dienen. Sie werden von schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern besucht, die noch nicht oder nur teilweise schulreif sind. Aus diesem Grund wird der Unterrichtsstoff des ersten Schuljahres für diese Kinder auf 2 Jahre verteilt. Die Sonderklasse B dient der Schulung und Erziehung von Kindern, die wegen geringer intellektueller Leistungsfähigkeit in Normalklassen nicht zu folgen vermögen. Die beiden Typen A und B sind nachfolgend zusammengefasst in die Kategorie *Sonderklassen*.

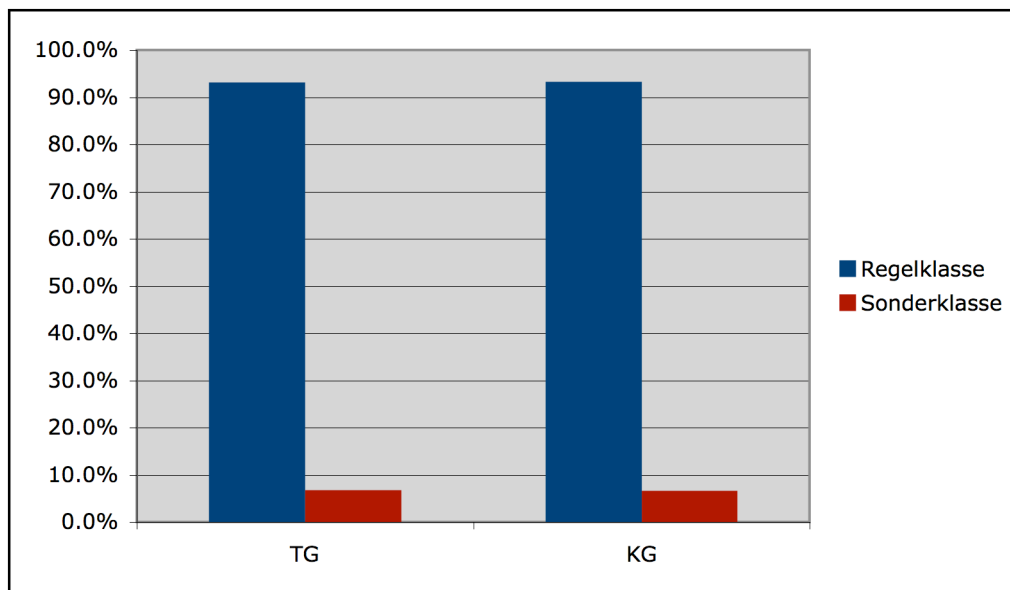


Abbildung 7: Anteile Schülerinnen und Schüler nach Klassentypus

Der Vergleich zwischen den beiden Balkendiagrammen verdeutlicht, dass das Verhältnis der Anteile Schülerinnen und Schüler in Regel- und Sonderklasse in beiden Untersuchungsgruppen praktisch gleich ist. In Zahlen und Prozentsen wird dies mit der untenstehenden Tabelle noch verdeutlicht.

Tabelle 14: Anteile Schülerinnen und Schüler nach Klassentypus

Treatmentgruppe/ Kontrollgruppe		Regelklasse	Sonderklasse	Total
TG	n	259	19	278
	%	93.2%	6.8%	100.0%
KG	n	85	6	91
	%	93.4%	6.6%	100.0%
Total	n	344	25	369
	%	93.2%	6.8%	100.0%

In beiden Schulgemeinden beträgt der Anteil Unterstufen-Kinder, die eine Sonderklasse besuchen, knapp 7%; über 93% der Schülerinnen und Schüler besuchen die Regelklasse. Die Treatment- und Kontrollgruppe können als gleichwertig eingestuft werden. Der χ^2 -Test ergibt keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Aufteilung nach Klassentypus zwischen den beiden Untersuchungsgruppen ($p = .937$). Die Treatment- und Kontrollgruppe können in Bezug auf das Merkmal *Klassentyp* als gleichwertig betrachtet werden.

Die Gegenüberstellung der beiden Untersuchungsgruppen in Bezug auf ihre soziodemographischen Daten und den Klassentypus führt abschliessend zu folgender Feststellung, welche gleichzeitig die Hypothese A bestätigt⁵³: Die bivariate Analyse zeigt bei den ausgewählten Merkmalen wie Geschlecht, Alter, Nationalität, Sprache und Klassentyp **keine signifikanten Unterschiede** zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe. Es kann also von einer weitgehenden Äquivalenz der beiden Untersuchungsgruppen ausgegangen werden, welche sich folglich einzig darin unterscheiden, dass in der Treatmentgruppe PFADE unterrichtet wurde und in Kontrollgruppe nicht.

7.2 Häufigkeitsverteilung und Veränderungsverläufe der untersuchten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler

Dieses Kapitel widmet sich nun der ersten Fragestellung:

F1: «Welche Veränderungen lassen sich in Bezug auf das prosoziale Verhalten sowie auf Emotions- und Verhaltensstörungen nach einem Unterrichtsjahr mit PFADE in der Unterstufe feststellen?»

Nachfolgend werden die Einschätzungen der fünf untersuchten Faktoren (Verhaltensweisen) anhand der Häufigkeiten zum Zeitpunkt 1 (Prä-Messung) und zum Zeitpunkt 2 (Post-Messung) tabellarisch festgehalten. Die Werte 0 bis 4 bei den Angaben zur Häufigkeit der jeweils beobachteten Verhaltensweisen entsprechen den fünf vorgegebenen Antwortkategorien des Lehrerfragebogens: 0 = nie; 1 = selten; 2 = manchmal; 3 = oft; 4 = sehr oft

In einem ersten Schritt werden die arithmetischen Mittel nach Untersuchungsgruppen und Zeitpunkten vorgestellt. Es folgt der T-Test für unabhängige Stichproben. Dabei wird untersucht, ob die zwei Gruppen zum Zeitpunkt 1 auf demselben Niveau starten. In einem nächsten Schritt wird mittels T-Test für abhängige Stichproben überprüft, ob sich innerhalb der jeweiligen Gruppe über die Zeit hinweg eine signifikante Veränderung ergibt. Anschliessend werden die Veränderungen über die Zeit zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe wiederum mittels T-Test für unabhängige Stichproben auf ihre Signifikanz hin überprüft (hierzu wurde aus den Werten zu den Zeitpunkten 1 und 2 eine Variable gebildet, die direkt die Veränderung der untersuchten Verhaltensweisen ausdrückt)⁵⁴. Graphische Darstellungen sollen zudem die jeweiligen Entwicklungsverläufe veranschaulichen.

⁵³ H_A: Die ausgewählten soziodemographischen Merkmale wie Geschlecht, Alter, Nationalität, Sprache und Klassentyp zeigen im Vergleich zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede. Die beiden Untersuchungsgruppen gelten als äquivalent.

⁵⁴ Detaillierte Angaben zu den Resultaten der verschiedenen T-Tests befinden sich im Anhang (Anhang 4).

7.2.1 Häufigkeitsverteilung der Prosozialität nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten

Tabelle 15: Häufigkeitsverteilung der Prosozialität

PROSOZIALITÄT	n	Mis-sings	Arithm. Mittel	SD
Treatmentgruppe				
Zeitpunkt 1	275	3	1.97	.77
Zeitpunkt 2	266	12	2.15	.80
Kontrollgruppe				
Zeitpunkt 1	90	1	2.27	.78
Zeitpunkt 2	89	2	2.41	.92

Prosoziales Verhalten wie helfen, teilen etc. wird in beiden Untersuchungsgruppen zu beiden Zeitpunkten im Mittel hin und wieder beobachtet (Antwortkategorie «manchmal»), wobei die Kontrollgruppe allgemein etwas höhere Werte aufweist. Hierbei ist zu vermerken, dass die Kontrollgruppe bereits auf einem signifikant höheren Niveau startet als die Treatmentgruppe. Der p-Wert des dazu gehörigen T-Tests beträgt .002. Die Entwicklung der Prosozialität verläuft in beiden Gruppen ähnlich. Die Werte zum Zeitpunkt 2 sind höher als die Werte zum Zeitpunkt 1, was als positive Veränderung gilt. Dabei ist zu beachten, dass der Verlauf in der Treatmentgruppe signifikant ist ($p = .001$), bei der Kontrollgruppe hingegen nicht ($p = .172$).

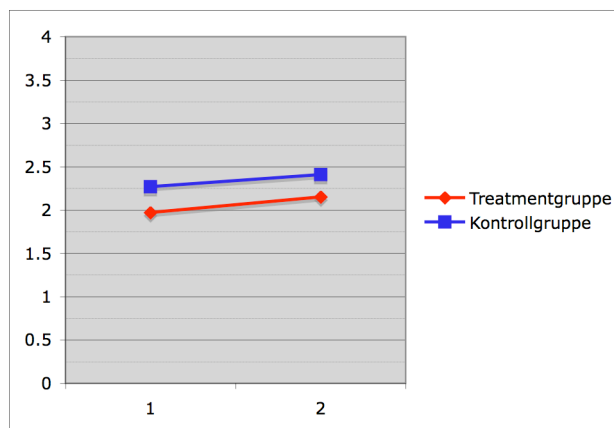


Abbildung 8: Einschätzung der Prosozialität durch die Lehrerinnen und Lehrer zu den beiden Messzeitpunkten

Der T-Test zum Vergleich der Veränderung über die Zeit zwischen den beiden Untersuchungsgruppen zeigt hingegen, dass sich die Veränderung beim prosozialem Verhalten bei der Gruppe mit PFADE und der Gruppe ohne PFADE nicht signifikant unterscheidet (.554). Dies wird ebenso an den beinahe parallel verlaufenden Entwicklungen der beiden Gruppen ersichtlich.

7.2.2 Häufigkeitsverteilung beim Merkmal Angstverhalten/depressive Störungen nach Untersuchungsgruppen und den beiden Messzeitpunkten

An zweiter Stelle folgen die ermittelten Werte, welche dem internalisierenden Problemverhalten Angst/Depression angehören.

Tabelle 16: Häufigkeitsverteilung beim Merkmal Angstverhalten/depressive Störungen

ANGSTVERH./ DEPR. STÖRUNG	n	Mis- sings	Arithm. Mittel	SD
Treatmentgruppe				
Zeitpunkt 1	275	3	.97	.75
Zeitpunkt 2	266	12	.90	.73
Kontrollgruppe				
Zeitpunkt 1	91	0	.83	.73
Zeitpunkt 2	89	2	.63	.62

Angstverhalten/depressive Störungen wird zum Zeitpunkt 1 in der Treatmentgruppe «selten» beobachtet, ebenso in der Kontrollgruppe, wobei der Wert hier noch etwas niedriger ausfällt. Grundsätzlich starten die beiden Gruppen aber auf einem vergleichbaren Niveau. Der T-Test zur Analyse des Mittelwertsunterschieds zum Zeitpunkt 1 zeigt mit einem p-Wert von .126 keinen signifikanten Unterschied. In beiden Versuchsgruppen findet im Verlauf der untersuchten Zeit eine Abnahme von *Angstverhalten/depressive Störungen* statt. Diese Abnahme ist in der Treatmentgruppe aber nur geringfügig ($p = .176$). Hingegen wird nach knapp acht Monaten bei der Kontrollgruppe signifikant weniger *Angstverhalten/depressive Störungen* beobachtet ($p = .003$).

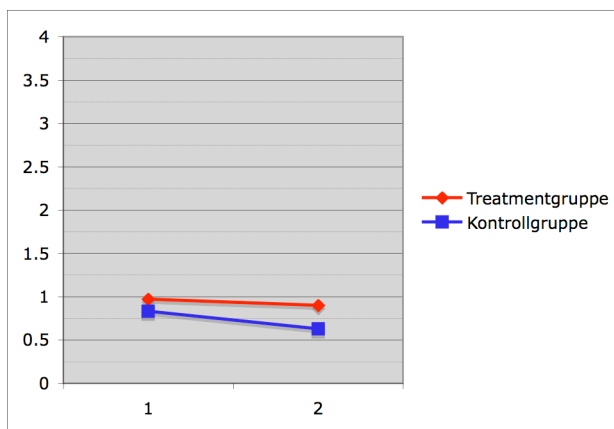


Abbildung 9: Einschätzung von Angstverhalten/depressive Störungen durch die Lehrerinnen und Lehrer zu den beiden Messzeitpunkten

Die Veränderung der Werte zu *Angstverhalten/depressive Störungen* über die Zeit unterscheidet sich jedoch zwischen den beiden Untersuchungsgruppen gemäss T-Test nicht signifikant ($p = .083$).⁵⁵

7.2.3 Häufigkeitsverteilung beim Merkmal Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme nach Untersuchungsgruppen und den beiden Messzeitpunkten

Eine Störungsform, die dem externalisierenden Problemverhalten angehört, ist die Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörung. Die im Rahmen dieser Evaluation hierzu untersuchten Verhaltensaspekte sind Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsprobleme. Die entsprechenden Zahlen sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle 17: Häufigkeitsverteilung beim Merkmal Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme

HYPERAKTIVITÄT AUFMERKSAMK.	n	Mis- sings	Arithm. Mittel	SD
Treatmentgruppe				
Zeitpunkt 1	275	3	1.18	1.05
Zeitpunkt 2	266	12	.92	.93
Kontrollgruppe				
Zeitpunkt 1	91	0	1.12	.93
Zeitpunkt 2	89	2	.78	.95

Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme wird zum Zeitpunkt 1 in beiden Untersuchungsgruppen etwas häufiger als «selten» beobachtet. Hierbei starten die beiden Gruppen auf einem vergleichbaren Niveau. Der T-Test zur Analyse des Mittelwertsunterschieds zeigt mit einem p-Wert von .620 keinen signifikanten Unterschied.

⁵⁵ Da die meisten Kinder bei den Problemverhalten bereits sehr tiefe Ausgangswerte aufweisen und eine Verbesserung somit kaum noch möglich ist, hat sich eine separate Analyse derjenigen Schülerinnen und Schüler aufgedrängt, welche zum jeweils auffälligsten Quartil gehörten. Damit ist derjenige Viertel der Kinder gemeint, bei welchen zum Zeitpunkt 1 am häufigsten Emotions- und Verhaltensstörungen beobachtet worden sind. Hierbei kann an dieser Stelle vorweg genommen werden, dass in allen vier Bereichen *Ängstlichkeit/depressive Störungen*, *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme*, *aggressiv-dissoziales Verhalten* und *aggressiv-oppositionelles Verhalten* bei diesem Viertel der Treatmentgruppe zum Zeitpunkt 2 eine hoch signifikante Verbesserung festgestellt werden konnte. Der Vergleich mit den entsprechenden Quartilswerten aus der Kontrollgruppe zeigt hingegen in keinem der vier Bereiche einen bedeutsamen Unterschied zwischen den Entwicklungsverläufen der beiden Gruppen. Die je ermittelten Werte für die vier Problemverhalten werden in den entsprechenden Unterkapiteln jeweils mittels Fussnote aufgeführt. Zwar erzeugen die Quartilsberechnungen für den Entwicklungsverlauf innerhalb der Treatmentgruppe erwartungsgemäss bessere Befunde als die Veränderungsberechnungen für die Gesamtgruppe. Trotzdem liefern die Ergebnisse alles in allem keinen bedeutsamen Erkenntnisgewinn, sodass eine Fortsetzung der separaten Quartilsberechnungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht angezeigt ist. Die Entwicklung innerhalb der Treatmentgruppe bei *Ängstlichkeit/depressive Störungen* verzeichnet beim auffälligsten Quartil (N=65) eine hoch signifikante Verbesserung ($M_{t1} = 1.96$; $M_{t2} = 1.44$; $p = .000$). Der Vergleich mit dem Quartil der Kontrollgruppe (N=22) mittels T-Test ergibt jedoch keinen signifikanten Unterschied in der Entwicklung der beiden Untersuchungsgruppen ($p = .217$).

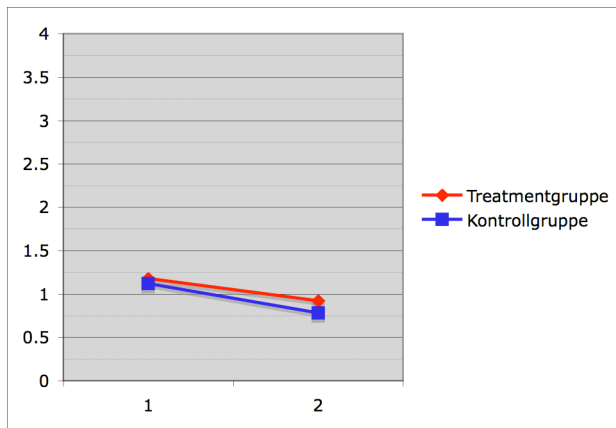


Abbildung 10: Einschätzung betreffend Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme durch die Lehrerinnen und Lehrer zu den beiden Messzeitpunkten

Die Verläufe gleichen sich grundsätzlich. Zum Zeitpunkt 2 wird *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme* in der Treatmentgruppe ebenfalls «selten» (allerdings weniger oft als zum Zeitpunkt 1), in der Kontrollgruppe weniger oft als «selten» beobachtet. Obwohl die Abnahme in der Treatmentgruppe weniger gross ist als in der Kontrollgruppe, findet in beiden Versuchsgruppen über die Zeit eine signifikante Abnahme von *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme* statt (TG und KG: $p = .000$). Der T-Test zum Vergleich der Veränderung über die Zeit zwischen den beiden Untersuchungsgruppen zeigt, dass sich die Veränderung der Werte zu *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme* über die Zeit nicht signifikant unterscheidet ($p = .375$).⁵⁶

7.2.4 Häufigkeitsverteilung des aggressiv-dissozialen Verhaltens nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten

Eine weitere Störungsform, die dem externalisierenden Problemverhalten angehört, ist das aggressiv-dissoziale Verhalten. Die nachfolgende Tabelle illustriert dir hierzu ermittelten Werte.

⁵⁶ Die Entwicklungsberechnungen innerhalb der Treatmentgruppe bei *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsstörungen* dokumentieren beim auffälligsten Quartil ($N=65$) eine hoch signifikante Verbesserung ($M_{t1} = 2.63$; $M_{t2} = 2.00$; $p = .000$). Der Vergleich mit dem Quartil der Kontrollgruppe ($N=21$) mittels T-Test ergibt jedoch keinen signifikanten Unterschied in der Entwicklung der beiden Untersuchungsgruppen ($p = .488$).

Tabelle 18: Häufigkeitsverteilung des aggressiv-dissozialen Verhaltens

AGGR.-DISSOZ. VERHALTEN	n	Mis-sings	Arithm. Mittel	SD
Treatmentgruppe				
Zeitpunkt 1	274	4	.52	.71
Zeitpunkt 2	266	12	.49	.62
Kontrollgruppe				
Zeitpunkt 1	90	1	.50	.66
Zeitpunkt 2	89	2	.29	.53

Aggressiv-dissoziale Verhaltensweisen wie andere bedrohen, treten, schlagen oder aggressiv reagieren wird in beiden Gruppen zum Zeitpunkt 1 im Mittel zwischen «nie» und «selten» beobachtet. Damit bekunden die Lehrpersonen, dass sie zu Beginn der Untersuchungszeit nur sehr selten aggressiv-dissoziale Verhaltensweisen bei ihren Schülerinnen und Schülern festgestellt haben. Wie die nachfolgende Abbildung 11 illustriert, starten die beiden Gruppen hierbei auf einem vergleichbaren und zugleich tiefen Niveau. Der dazugehörige T-Test bestätigt mit einem p-Wert von .809 den nicht signifikanten Mittelwertsunterschied zum Zeitpunkt 1. Die Verläufe der beiden Gruppen weisen grundsätzlich eine ähnliche Tendenz auf. Zum Zeitpunkt 2 sind die durchschnittlichen Werte des aggressiv-dissozialen Verhaltens in beiden Gruppen tiefer als zu Beginn der Untersuchungszeit. Während sich der hier überprüfte Faktor im Laufe der knapp acht Monate bei der Treatmentgruppe mit PFADE nur marginal verändert ($p = .423$), zeichnet sich hingegen bei der Kontrollgruppe eine signifikante Veränderung ab ($p = .000$).

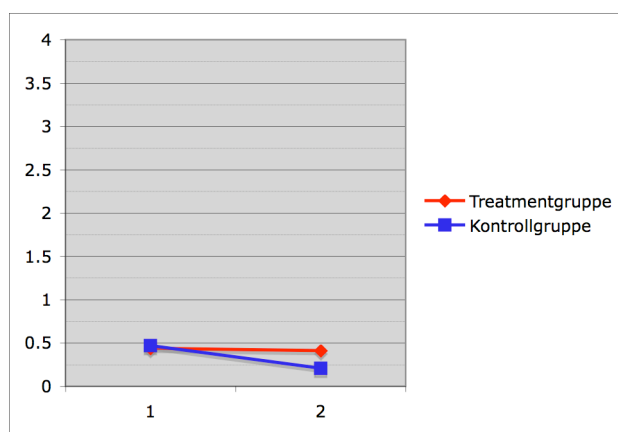


Abbildung 11: Einschätzung des aggressiv-dissozialen Verhaltens durch die Lehrerinnen und Lehrer zu den beiden Messzeitpunkten

Der Vergleich der Veränderung über die Zeit zeigt mit Hilfe des T-Tests einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($p = .003$). Inhaltlich bedeutet dies, dass in der

Treatmentgruppe – bei welcher diese Aggressionsform bereits bei Untersuchungsbeginn nur sehr selten registriert worden ist – ein leichter Rückgang beim Bedrohen, Treten, Schlagen oder aggressiv Reagieren verzeichnet wird, während die Lehrpersonen der Kontrollgruppe nach knapp acht Monaten bei ihren Schülerinnen und Schülern einen grösseren Rückgang wahrnehmen und praktisch kein aggressiv-dissoziales Verhalten mehr beobachten.⁵⁷

7.2.5 Häufigkeitsverteilung des aggressiv-oppositionellen Verhaltens nach Untersuchungsgruppen und den beiden Messzeitpunkten

Abschliessend folgen die ermittelten Werte zum aggressiv-oppositionellen Verhalten, welches ebenso dem externalisierenden Problemverhalten angehört.

Tabelle 19: Häufigkeitsverteilung des aggressiv-oppositionellen Verhaltens

AGGRESSIV- OP- POSIT. VERHALTEN	n	Mis- sings	Arithm. Mittel	SD
Treatmentgruppe				
Zeitpunkt 1	275	3	.37	.64
Zeitpunkt 2	266	12	.36	.56
Kontrollgruppe				
Zeitpunkt 1	90	1	.35	.60
Zeitpunkt 2	89	2	.20	.49

Aggressiv-oppositionelles Problemverhalten wie Trotzen, Lügen, Ignorieren oder eigene Sachen Zerstören wird in beiden Gruppen zum Zeitpunkt 1 im Mittel zwischen «nie» und «selten» beobachtet. Der Vergleich mit den Beobachtungen beim aggressiv-dissozialen Verhalten zeigt, dass hier sogar die noch kleineren Werte ausgewiesen werden und diese Form des aggressiven Verhaltens dementsprechend nur äusserst selten bzw. bei nur sehr wenigen Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wurde. Die beiden Gruppen starten wie beim aggressiv-dissozialen Verhalten auf praktisch demselben Niveau. Der p-Wert des dazugehörigen T-Tests beträgt .759.

In Abbildung 12 verweisen die Verlaufslinien auf ein sehr tiefes Startniveau und deuten eine ähnliche Entwicklungstendenz an. So sind die durchschnittlichen Werte beim aggressiv-oppositionellen Problemverhalten zum Zeitpunkt 2 in beiden Gruppen tiefer als zum Zeitpunkt 1, wobei die Abnahme in der Treatmentgruppe nur marginal ist ($p = .909$), in der Kon-

⁵⁷ Die Entwicklungsberechnungen innerhalb der Treatmentgruppe bei *aggressiv-dissoziales Verhalten* dokumentieren beim auffälligsten Quartil ($N=64$) eine hoch signifikante Verbesserung ($M_{t1} = 1.54$; $M_{t2} = 1.23$; $p=.000$). Der Vergleich mit dem Quartil der Kontrollgruppe ($N=21$) mittels T-Test ergibt jedoch keinen signifikanten Unterschied in der Entwicklung der beiden Untersuchungsgruppen ($p = .068$).

trollgruppe hingegen signifikant ($p = .002$). Die Veränderung der Werte beim aggressiv-oppositionellen Problemverhalten über die Zeit unterscheidet sich zwischen den beiden Untersuchungsgruppen gemäss T-Test signifikant ($p = .006$).

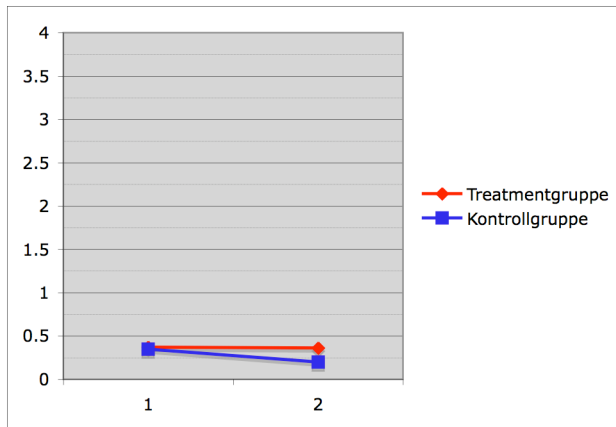


Abbildung 12: Einschätzung des aggressiv-oppositionellen Verhaltens durch die Lehrerinnen und Lehrer zu den beiden Messzeitpunkten

Ähnlich wie beim Faktor aggressiv-dissoziales Verhalten wird bei den Schülerinnen und Schülern mit PFADE-Unterricht ein vergleichsweise geringer Rückgang beim Trotzen, Lügen, Ignorieren oder eigene Sachen Zerstören beobachtet, während diese Verhaltensweisen von den Lehrpersonen in der Kontrollgruppe fast gar nicht mehr festgestellt werden.⁵⁸

Zusammenfassend kann an dieser Stelle für die beiden aggressiven Verhaltensformen folgendes festgehalten werden: Sie sind bereits zum Zeitpunkt 1 nur sehr selten beobachtet worden und haben im Laufe der Untersuchungszeit von nur knapp acht Monaten weiter abgenommen. Dieser Rückgang beim aggressiven Verhalten kann grundsätzlich als positive Entwicklung festgehalten werden. Hierbei sind jedoch zwei Dinge auffallend: Zum einen entwickeln sich gemäss Angaben der Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe besser als diejenigen der Treatmentgruppe, welche mit dem Sozialkompetenzprogramm PFADE unterrichtet worden sind. Zum andern reduziert sich bei der Kontrollgruppe insbesondere die dissoziale Aggression beträchtlich.

⁵⁸ Die Entwicklungsberechnungen innerhalb der Treatmentgruppe bei *aggressiv-oppositionelles Verhalten* dokumentieren beim auffälligsten Quartil ($N=64$) eine hoch signifikante Verbesserung ($M_{t1} = 1.24$; $M_{t2} = 0.95$; $p = .000$). Der Vergleich mit dem Quartil der Kontrollgruppe ($N=21$) mittels T-Test ergibt jedoch keinen signifikanten Unterschied in der Entwicklung der beiden Untersuchungsgruppen ($p = .244$).

7.2.6 Entwicklungsunterschiede zwischen Treatment- und Kontrollgruppe

Die zwei untenstehenden Tabellen zeigen die vorgängig errechneten Mittelwerte der untersuchten Verhaltensweisen nach Untersuchungsgruppen und den beiden Messzeitpunkten im Überblick.

Tabelle 20: Verhaltensweisen nach Untersuchungsgruppen

Verhaltensweisen	Treatmentgruppe (mit PFADE)				Kontrollgruppe (ohne PFADE)			
	1. MZP		2. MZP		1. MZP		2. MZP	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Prosoziales Verhalten	1.97	.77	2.15	.80	2.27	.78	2.41	.92
Angstverhalten/ Depr. Störungen	.97	.75	.90	.73	.83	.73	.63	.62
Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobl.	1.18	1.05	.92	.93	1.12	.93	.78	.95
Aggressiv-dissoziales Verhalten	.52	.71	.49	.62	.50	.66	.29	.53
Aggr.-oppositionelles Verhalten	.37	.64	.36	.56	.35	.60	.20	.49

Tabelle 21: Verhaltensweisen nach Messzeitpunkten

Verhaltensweisen	1. Messzeitpunkt				2. Messzeitpunkt			
	Treatmentgruppe (mit PFADE)		Kontrollgruppe (ohne PFADE)		Treatmentgruppe (mit PFADE)		Kontrollgruppe (ohne PFADE)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Prosoziales Verhalten	1.97	.77	2.27	.78	2.15	.80	2.41	.92
Angstverhalten/ Depr. Störungen	.97	.75	.83	.73	.90	.73	.63	.62
Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobl.	1.18	1.05	1.12	.93	.92	.93	.78	.95
Aggressiv-dissoziales Verhalten	.52	.71	.50	.66	.49	.62	.29	.53
Aggr.-oppositionelles Verhalten	.37	.64	.35	.60	.36	.56	.20	.49

Die wesentlichen Feststellungen sind:

- *Prosoziales Verhalten* wird im Mittel in beiden Untersuchungsgruppen deutlich häufiger beobachtet als *aggressives Verhalten*, *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme* und *Angstverhalten/depressive Störungen*.
- Bei den Emotions- und Verhaltensstörungen werden am häufigsten Formen von Hyperaktivität bzw. Aufmerksamkeitsproblemen beobachtet.
- Alle Werte zu den beiden *Aggressionsformen* liegen zwischen «nie» und «selten».

-
- Bei den Verhaltensweisen, die entweder dem externalisierenden oder dem internalisierenden Problemverhalten angehören, besteht zum Zeitpunkt 1 kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Untersuchungsgruppen – sie starten auf demselben Niveau.
 - Einzig bei der *Prosozialität* startet die Kontrollgruppe mit einem signifikant höheren Wert zum Zeitpunkt 1 als die Treatmentgruppe.
 - Die Verläufe der *Prosozialität* zeigen bei beiden Gruppen einen Anstieg.
 - Die Verläufe der untersuchten *Aggressionsformen* sowie von *Angstverhalten/depressive Störungen* und *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme* zeigen über die Zeit hinweg bei beiden Gruppen eine Abnahme.
 - Die Entwicklungsverläufe während der untersuchten knapp acht Monate zeigen beim
 - *Aggressiv-dissozialen Verhalten* (andere bedrohen, treten, schlagen oder aggressiv reagieren) sowie beim
 - *Aggressiv-oppositionellen Verhalten* (trotzen, lügen, ignorieren oder eigene Sachen zerstören)
 - einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Untersuchungsgruppen, wobei die Kontrollgruppe jeweils die *bessere* Entwicklung aufweist.
 - Keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen über die Zeit zeigen sich in den zwei Kategorien:
 - *Angstverhalten/depressive Störungen*
 - *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme*

7.2.7 Die Besonderheit der Klumpenstichprobe

Die hier ausgewiesenen Befunde zur Häufigkeit und dem Veränderungsverlauf der Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler basieren auf einer Gegenüberstellung der Verhaltensweisen *aller* Kinder der Treatmentgruppe mit den Verhaltensweisen *aller* Kinder der Kontrollgruppe; es werden also die Individualwerte miteinander verglichen. Der Umstand, dass es sich beim Lehrerfragebogen, mit welchem die Schülerverhaltensweisen ermittelt werden, um eine Einschätzung von mehreren Kindern durch jeweils eine Klassenlehrperson handelt, bedeutet, dass es sich um eine so genannte Klumpenstichprobe handelt. Damit ist das Phänomen angesprochen, dass Schulklassen Gruppen sind und als solche voneinander abweichen. Dies kann in Bezug auf die hier vorliegenden Daten an der unterschiedlichen Zusammensetzung der Klassen liegen oder aber auch am divergierenden inneren Massstab der Lehrpersonen. Entsprechend ist im Falle einer Erhebung in Schulklassen das Auftreten dieser klumpenspezifischen Besonderheit relativ wahrscheinlich, da sich allein die Lehrpersonen aller Voraussicht nach in ihrer mittleren Einschätzung der Klasse unterscheiden. Dies hat zur Folge, dass sich ein *Klumpeneffekt* ergibt. Dieser tritt dann auf, wenn die Klumpen

(Schulklassen) in sich homogener sind als untereinander (vgl. Böltken, 1976, S. 298ff.; Raudenbush, 1997, S. 174). Basiert die Auswertung ungeachtet dessen auf der Individualebene, so meint ROST (2005, S. 76), dass bereits mittlere Klumpeneffekte einen starken Anstieg des α -Fehlers zur Folge hätten.⁵⁹ Aus diesem Grund wird in diesem Teilkapitel herausgearbeitet, wie viel Prozent der Gesamtvarianz bei den Verhaltensweisen durch die Lehrpersonen erklärt werden kann.

Für die nahe liegende Methode der Klassenmittelwertsgegenüberstellung (ein Wert pro Schulklasse bzw. Klumpen) ist die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung jedoch zu klein. Um trotzdem die Signifikanz des Untersuchungsgruppen-Zeit-Interaktionseffekts prüfen zu können, wird hierfür mit einer Mehrebenenanalyse gearbeitet. Ein dafür weit verbreiteter Modellansatz ist das Hierarchisch Lineare Modell (HLM) (Ditton, 1998). Dieses hoch komplexe Verfahren berücksichtigt die hierarchische Struktur der verschiedenen Ebenen, wie z.B. Individualebene, Klassenebene und Schulebene. Bei SPSS wird dies mit der Prozedur MIXED⁶⁰ gerechnet (SPSS, 2007). Das Ausmass für die durch die Klumpen entstandene Homogenität lässt sich durch die Intraklassenkorrelation (ICC)⁶¹ bestimmen. Sie gibt den auf die Gruppenzugehörigkeit rückführbaren Anteil der Gesamtvarianz an (Ditton, 1998). Je grösser dieser Wert ausfällt, umso entscheidender ist es, in welcher Klasse ein Kind ist bzw. von welcher Lehrperson seine Verhaltensweisen eingeschätzt worden sind. Wie die nachfolgende Tabelle 22 illustriert, erklären sich in der vorliegenden Untersuchung zwischen 12% bis 29% der Gesamtvarianz zwischen den Schulklassen durch die unterschiedliche Einschätzung der Lehrpersonen.

Tabelle 22: Intraklassenkorrelationen bei den abhängigen Variablen der Verhaltensweisen

Verhaltensweisen	ICC-Wert zum Zeitpunkt 1
Prosozialität	0.118
Angstverhalten/depressive Störungen	0.289
Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme	0.148
Aggr.-dissoziales Verhalten	0.199
Aggressiv-oppositionelles Verhalten	0.152

Diese Werte sind mit denjenigen der z-proso-Studie vergleichbar, welche zwischen 10% bis 26% liegen (Eisner et al., 2007, S. 192).

⁵⁹ Der α -Fehler beschreibt den Irrtum, dass die Nullhypothese als falsch zurück gewiesen worden ist, obwohl sie in Wirklichkeit stimmt.

⁶⁰ Mehrebenen-Modelle

⁶¹ englisch: Intra-Class Correlation

THOMAS COOK (2005, S. 184) spricht im Falle einer Nichtbeachtung der Intraklassenkorrelation von einer möglichen Verzerrung der Ergebnisse. Die Ursache dafür ortet er bei einem zu klein ausfallenden Standardfehler (Streuung der Stichprobenverteilung), da dieser auf der grösseren Anzahl Fälle innerhalb eines Klumpens basiert als auf der (geringeren) Anzahl von Klumpen. Der so ermittelte zu kleine Standardfehler kann somit fälschlicherweise die Interventionseffekte erhöhen bzw. die Kausalzusammenhänge können zu positiv ausfallen. Grundsätzlich ist im Falle einer verklumpten Stichprobe davon auszugehen, dass der Standardfehler umso grösser ausfällt, je grösser die Streuung zwischen den verschiedenen Klumpen ist – im vorliegenden Fall die Schulklassen also sehr verschieden sind. Je heterogener die Klumpen hingegen in sich sind, desto mehr ähneln sie sich und entsprechend kleiner fällt der Standardfehler aus. Zusammenfassend bedeutet dies, dass die Berücksichtigung des Klumpeneffekts den Standardfehler vergrössert und entsprechend das Signifikanzniveau verkleinert wird.

Für die Beurteilung der Wirksamkeit von PFADE ist der *Untersuchungsgruppen-Zeit-Interaktionseffekt* entscheidend, da dieser darüber Auskunft gibt, ob sich die Entwicklung in der Treatmentgruppe signifikant von derjenigen in der Kontrollgruppe unterscheidet. Dementsprechend soll dieser Effekt in einem ersten Schritt auf seine Signifikanz hin überprüft werden. In einem zweiten Schritt interessiert zudem die Frage nach der Richtung der Entwicklung. Für die geprüften Interventionseffekte wird jeweils ein Mehrebenen-Modell geschätzt, welches sowohl korrelierte Messfehler zwischen den zwei Zeitpunkten, als auch mögliche Klumpeneffekte zwischen den Schulklassen berücksichtigt.⁶² Die nachfolgende Tabelle 23 weist die anhand des Mehrebenen-Modells berechneten Signifikanzen für die untersuchten Interaktionseffekte aus sowie die Richtung, die sich aus den Mittelwerten der jeweiligen Verhaltensweise pro Gruppe und Zeitpunkt ergibt

Tabelle 23: Signifikanz (p-Wert) des Untersuchungsgruppen-Zeit-Interaktionseffekts für die verschiedenen Verhaltensweisen (aufgrund MIXED-Modell)

	Prosozialität	Angstverh. Depressive Störungen	Hyperaktivität/ Aufmerksamkeits- probleme	Aggr.- opposit. Problem- verhalten	Aggressiv- dissoz. Problem- verhalten
Signifikanz TGKG * Zeitpunkt	.639	.091	.380	.006	.002
Richtung der Mittelwerte	+	-	-	-	-

⁶² Diese Klumpeneffekte wurden mit *Random Intercept* berücksichtigt.

Der Untersuchungsgruppen-Zeit-Interaktionseffekt ist bei den beiden aggressiven Verhaltensweisen signifikant. Dies bedeutet, dass die erzielten Effekte bei diesen beiden Untersuchungsgrößen – auch unabhängig von der Schulklasse bzw. Lehrperson – nicht zufällig zustande gekommen sind. Nicht signifikant fallen die Werte bei der Prosozialität, Angstverhalten/depressive Störungen und Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme aus.

Die Mittelwerte der Verhaltensweisen dokumentieren für den Interaktionseffekt, dass bei der Treatment- wie bei der Kontrollgruppe die Entwicklung bei der Prosozialität eine Steigerung anzeigt, bei allen übrigen Verhaltensweisen hingegen eine Reduktion. Dabei ist die Abnahme in allen Fällen bei der Kontrollgruppe grösser, als in der Treatmentgruppe.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass für die vorliegende Untersuchung bei Berücksichtigung des Klumpeneffekts der Unterschied in der Veränderung über die Zeit nur bei zwei Verhaltensweisen signifikant ist.

7.3 Eigeneinschätzung der Lehrpersonen zur Veränderung (direkte Veränderungsmessung)

Die direkten Einschätzungen der Lehrpersonen zu den Veränderungen im Laufe der untersuchten Zeit wurden bei der zweiten Erhebung mittels folgender sechs Themenbereiche zum Verhalten der Schülerinnen und Schüler erfragt. Dabei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass es sich bei diesen Angaben – im Gegensatz zu den vorherigen Ergebnissen – um einen weichen Befund handelt und nicht um einen robusten Evidenznachweis (s. Kap. 6.4.2).

Helfen, teilen:	Andern Kindern helfen / Dinge teilen /mit Anderen zusammenarbeiten
Fairness:	Im Spiel mit anderen auf Fairness achten und Regeln befolgen
Gefühle erkennen:	Gefühle bei sich und anderen richtig erkennen
Konfliktbewältigung:	Mit Konflikten positiv und konstruktiv umgehen
Aggression:	Verbale oder körperliche Aggression gegen andere ausüben
Regeln befolgen:	Befolgen von Klassenregeln und Anweisungen der Lehrperson

Die Veränderungen zu den oben stehenden Themenbereichen wurden anhand einer Skala von 1 bis 5 erhoben, bei welcher 1 «schlechter», 3 «gleich» und 5 «besser» als vor etwa 9 Monaten bedeutet.

Tabelle 24: Veränderungsvariablen

	Helfen, teilen		Fairness		Gefühle erkennen		Konfliktbewältig.		Aggression		Regeln befolgen	
	a.M.	SD	a.M.	SD	a.M.	SD	a.M.	SD	a.M.	SD	a.M.	SD
TG (264)	3.48	.72	3.49	.70	3.71	.64	3.54 ¹	.70	3.20	.59	3.44	.73
KG (89)	3.28	.64	3.24	.64	3.29	.66	3.25	.68	3.00	.43	3.03 ²	.51
Sign. des Unterschieds d Veränderung (p-Wert)	.016		.003		.000		.001		.001		.000	

¹ n = 262

² n = 88

Sämtliche arithmetischen Mittel haben bei beiden Gruppen den Mindestwert 3.00 «gleich». Dies deutet an, dass die Lehrpersonen in allen erfragten Bereichen keine negativen Entwicklungen, sondern insgesamt entweder Kontinuität oder eine positive Veränderung wahrgenommen haben. Dabei fallen die T-Tests zur Untersuchung der Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Gruppen für alle sechs erfragten Bereiche signifikant aus. Die graphische Darstellung veranschaulicht die ermittelten Werte wie folgt:

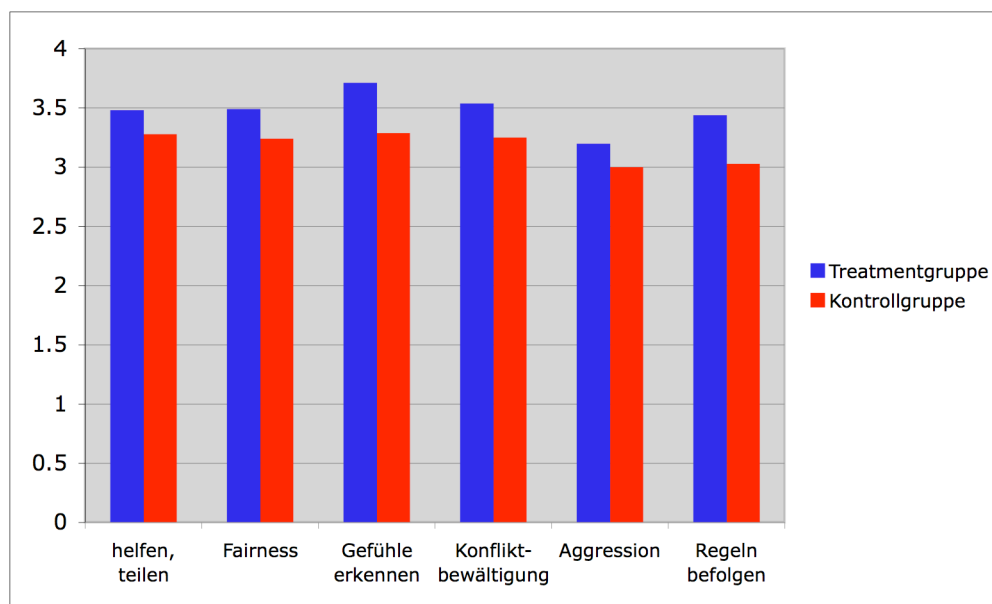


Abbildung 13: Einschätzung der Veränderungen innerhalb der untersuchten Zeit

Abbildung 13 illustriert eindrücklich, dass die Lehrpersonen der Treatmentgruppe die Veränderungen im Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler seit dem Einsatz von PFADE höher bzw. besser einschätzen als die Lehrpersonen der Kontrollgruppe, welche keinen PFADE-Unterricht durchführten. Auf die einzelnen Verhaltensweisen bezogen heisst dies:

Im Vergleich zur Kontrollgruppe

- hat prosoziales Verhalten wie helfen, teilen oder fair sein in der Treatmentgruppe stärker zugenommen
- können Kinder aus der Treatmentgruppe gegenüber früher besser Gefühle bei sich und anderen erkennen
- sind Kinder der Treatmentgruppe nach den untersuchten knapp acht Monaten besser in der Lage ihre Konflikte zu bewältigen
- ist die Aggression bei der Treatmentgruppe stärker zurückgegangen
- können die Kinder der Treatmentgruppe besser Regeln befolgen

Obwohl mit diesen Veränderungseinschätzungen kein 1:1 Vergleich mit den effektiv gemessenen Werten möglich ist, so lässt sich doch als allgemeine Tendenz heraus lesen, dass die errechneten Ergebnisse der Treatmentgruppe weniger markant ausfallen, als sie von den Lehrpersonen in der direkten Einschätzung taxiert werden.

7.4 Anzahl unterrichteter PFADE-Lektionen und -Konzepte sowie Schullektionen PFADE-Unterricht

Die Angaben für die folgenden Werte werden anhand der protokollierten Unterrichtszeiten auf den Lektionenbögen (vgl. Kap. 6.4.3) berechnet. Die Anzahl Kalenderwochen, in welchen in Zürcher Volksschulen Schulunterricht stattfindet, beträgt in der Regel 39 Wochen pro Jahr. Da die Klassen der Treatmentgruppe mit dem PFADE-Unterricht nach den Herbstferien begonnen haben und die 2. Erhebungswelle während der 25. Kalenderwoche erfolgte, umfasst die effektiv untersuchte Zeit 28 Schulwochen (vgl. Kap. 6.2).

7.4.1 Im Durchschnitt durchgeführte Schullektionen mit PFADE-Unterricht

Mittels Häufigkeitsverteilung wird im Folgenden die Anzahl unterrichteter PFADE-Schullektionen fokussiert⁶³. Dabei nimmt das "Kind der Woche" -Ritual⁶⁴ – ein wöchentlich wiederkehrendes PFADE-Element, welches die Stärkung eines gesunden Selbstwertgefühls zum Ziel hat – eine besondere Rolle ein, da es nach der Einführungszeit je nach Klasse jeweils zwischen 5 bis 15 Minuten des PFADE-Unterrichts beansprucht. Um diejenige Zeit zu erfassen, in welcher unabhängig von der Ein- und Durchführung des KDW-Rituals die anderen PFADE-Konzepte bearbeitet wurden, wird nachfolgend jeweils in der zweiten Spalte die Anzahl durchgeführter PFADE-Lektionen ohne das KDW-Ritual aufgeführt. Die Unterrichtseinheiten zu den Konzepten *Selbstkontrolle* und *Problemlösestrategien* wurden im Hinblick

⁶³ Mit Schullektion ist nachfolgend die Länge einer Schulstunde gemeint. Diese dauert 45 Minuten.

⁶⁴ nachfolgend auch KDW-Ritual genannt

auf eine mögliche Korrelation mit den aggressiven Verhaltensweisen aufsummiert und sind in der dritten Spalte festgehalten.

Tabelle 25: Durchschnittliche Anzahl durchgeführter Lektionen PFADE-Unterricht (N=15)

Alle Klassen	Total PFADE-Unterricht		Total PFADE-Unterricht ohne KDW-Ritual		PFADE-Unterricht zu Selbstkontrolle und Problemlösestrategie
	Schul- lektionen	Min/Wo	Schul- lektionen	Min/Wo	Schullektionen
Mittelwert	39.19	62.9	29.22	46.9	7.25
Standardabweichung	10.74	17.4	9.90	15.9	3.81
Minimum	24.67	39.6	14.47	23.3	.00
Maximum	61.89	99.5	50.78	81.6	12.56

In den 15 Schulklassen wurde im Laufe der 28 untersuchten Schulwochen im Durchschnitt während 39.2 Schullektionen PFADE unterrichtet. Daraus ergibt sich für eine Woche ein Quotient von 1.4, also beinahe eineinhalb Lektionen pro Schulwoche. In Minuten umgerechnet entspricht dies einer Dauer von effektiv 63 Minuten PFADE-Unterricht pro Woche. Dabei erstreckt sich die Dauer der PFADE-Sequenzen über eine Bandbreite von 40 bis 99 Minuten.

Die Umrechnung in Prozent ergibt, dass das wöchentlich stattfindende KDW-Ritual 25.5% des gesamten PFADE-Unterrichts ausmacht, was einem Viertel der Zeit entspricht. Wird diese Zeit weggerechnet, so verbleiben im Durchschnitt rund 29 Schullektionen innerhalb der 28 untersuchten Schulwochen, in denen PFADE unterrichtet worden ist. Dies lässt den Schluss zu, dass sich die Klassen im Mittel jeweils während 47.25 Minuten pro Schulwoche mit den PFADE-Konzepten *Gefühle*, *Regeln*, *Selbstkontrolle*, *Problemlösestrategie* oder *Zusammenleben und Freundschaft* auseinandergesetzt haben. Dieser Zeitwert kommt wiederum ziemlich genau der Länge einer Schullektion gleich, wobei sich der Range zwischen innerhalb der Klassen 23 und 81 Minuten bewegt. Betrachtet man insbesondere die Anzahl Schullektionen zu den Themen *Selbstkontrolle* (sich beruhigen) und *Problemlösestrategien*, so ist zu vermerken, dass innerhalb der untersuchten Zeit im Durchschnitt während 7.25 Schulstunden an diesen zwei Konzepten gearbeitet wurde. Umso spezieller ist dabei die Feststellung, dass mindestens eine Klasse gar nichts zu diesen zwei Themenbausteinen gemacht hat. Die Aufteilung nach Klassen und Stufen beleuchtet die einzelnen Werte noch etwas genauer und führt zu den folgenden Ergebnissen und Erkenntnissen.

Durchschnittliche Anzahl Lektionen PFADE-Unterricht: 1. Klassen

Tabelle 26: Durchschnittliche Anzahl Lektionen PFADE-Unterricht in 1. Klassen (N=4)

1. Klassen	Total PFADE-Unterricht		Total PFADE-Unterricht ohne KDW-Ritual		PFADE-Unterricht zu Selbstkontrolle und Problemlösestrategie
	Schul- lektionen	Min/Wo	Schul- lektionen	Min/Wo	Schullektionen
Mittelwert	34.90	56.1	24.77	39.8	4.84
Standardabweichung	7.16	11.5	7.19	11.6	2.14
Minimum	25.02	40.2	14.47	23.3	2.78
Maximum	41.38	66.5	30.09	48.4	7.78

In den vier ersten Klassen ist innerhalb der 28 Schulwochen im Durchschnitt während 34.9 Schulstunden PFADE unterrichtet worden. Dies entspricht mit einem Quotient von 1.24 etwas mehr als einer Lektion pro Schulwoche oder 56 Minuten. Die effektiv unterrichtete PFADE-Zeit (ohne KDW) beträgt noch 24.77 Lektionen. Die Umrechnung in Prozent ergibt, dass das Ritual "Kind der Woche" mehr als einen Viertel bzw. fast einen Drittel (29.02%) der Zeit in Anspruch nimmt. Daraus ergibt sich, dass bei den ersten Klassen durchschnittlich weniger als 1 Lektion pro Woche (39.8 Minuten) PFADE-Konzepte (ohne KDW-Ritual) unterrichtet werden. Hierbei wurden innerhalb der untersuchten Zeit im Mittel während 4.8 Schulstunden an den Themen *Selbstkontrolle* (sich beruhigen) und *Problemlösestrategien* gearbeitet. Diejenige 1.-Klasse, welche sich am meisten mit diesen zwei Themenbereichen auseinandergesetzt hat (7.78 Schullektionen), hat weit mehr als doppelt so viel Zeit dafür investiert, als die 1.-Klasse, die sich erst während 2.78 Schullektionen damit beschäftigt hat.

Durchschnittliche Anzahl Lektionen PFADE-Unterricht: 2. Klassen

Tabelle 27: Durchschnittliche Anzahl Lektionen PFADE-Unterricht in 2. Klassen (N=4)

2. Klassen	Total PFADE-Unterricht		Total PFADE-Unterricht ohne KDW-Ritual		PFADE-Unterricht zu Selbstkontrolle und Problemlösestrategie
	Schul- lektionen	Min/Wo	Schul- lektionen	Min/Wo	Schullektionen
Mittelwert	34.19	54.9	24.58	39.5	7.39
Standardabweichung	3.99	6.4	4.51	7.25	2.55
Minimum	30.67	49.3	19.11	30.7	4.67
Maximum	38.67	62.1	29.00	46.6	10.67

In den vier zweiten Klassen ist innerhalb der 28 Schulwochen im Durchschnitt während 34.19 Schulstunden PFADE unterrichtet worden. Dies entspricht mit einem Quotient von 1.22 etwas mehr als einer Lektion pro Woche und ist praktisch gleich viel wie bei den ersten

Klassen. Ohne KDW-Ritual beläuft sich der PFADE-Unterricht im Laufe der Untersuchungszeit auf 24.58 Schullektionen. Dabei ergibt die Umrechnung in Prozent, dass das Ritual "Kind der Woche" wiederum mehr als ein Viertel (28.1%) der unterrichteten PFADE-Zeit in Anspruch nimmt. Die effektiv unterrichtete PFADE-Zeit (ohne KDW) beträgt somit bei den zweiten Klassen im Durchschnitt weniger als 1 Lektion pro Woche (39 Minuten).

Innerhalb der untersuchten Zeit wurden im Durchschnitt während 7.39 Schulstunden an den Themen *Selbstkontrolle* (sich beruhigen) und *Problemlösestrategien* gearbeitet. Die 2.-Klasse, in welcher am meisten Lektionen zu diesen zwei Themenbereichen durchgeführt worden sind (10.67), hat im Vergleich zur 2.-Klasse, welche hierzu am wenigsten gemacht hat (4.67), mehr als das Doppelte der Zeit dafür investiert.

Durchschnittliche Anzahl Lektionen PFADE-Unterricht in 3. Klassen

Tabelle 28: Durchschnittliche Anzahl Lektionen PFADE-Unterricht in 3. Klassen (N=3)

3. Klassen	Total PFADE-Unterricht		Total PFADE-Unterricht ohne KDW-Ritual		PFADE-Unterricht zu Selbstkontrolle und Problemlösestrategie
	Schullektionen	Min/Wo	Schullektionen	Min/Wo	Schullektionen
Mittelwert	42.89	68.9	34.11	54.8	9.70
Standardabweichung	18.62	29.9	16.50	26.5	4.18
Minimum	24.67	39.6	17.78	28.6	4.89
Maximum	61.89	99.4	50.78	81.6	12.33

In den drei dritten Klassen ist innerhalb der 28 Schulwochen im Durchschnitt während 42.89 Schulstunden PFADE unterrichtet worden. Dies entspricht mit einem Quotient von 1.53 etwas mehr als eineinhalb Lektion pro Woche und ist im Vergleich zu den ersten und zweiten Klassen deutlich mehr. Dabei nimmt das Ritual "Kind der Woche" mit dem errechneten Wert von 20.47% nur noch rund einen Fünftel der unterrichteten PFADE-Zeit in Anspruch, welche selbige im Laufe der 28 Schulwochen 34.11 Schulstunden ausmacht. Die effektiv unterrichtete PFADE-Zeit (ohne KDW) beträgt somit bei den dritten Klassen im Durchschnitt mehr als 1 Lektion pro Woche (54.8 Minuten). Dabei wurden innerhalb der untersuchten Zeit im Durchschnitt während 9.7 Schulstunden an den Themen *Selbstkontrolle* (sich beruhigen) und *Problemlösestrategien* gearbeitet. Dies ist im Vergleich zu den ersten und zweiten Klassen deutlich mehr, wobei diejenige 3.-Klasse mit der geringsten Anzahl durchgeführter Schulstunden (4.89) weniger Zeit für diese Themenbausteine aufgewendet hat als die 1.- und 2.-Klasse, die mit maximal 7.78 und 10.67 PFADE-Schulstunden dafür investierte haben. Auffallend gross ist auch der Unterschied innerhalb der drei dritten Klassen. Während sich eine

Klasse erst knapp fünf Schullektionen mit diesen beiden Themen auseinandergesetzt hat, ist in einer anderen 3.-Klasse mit 12.33 Schullektionen bereits mehr als das Doppelte der Zeit daran gearbeitet worden.

Durchschnittliche Anzahl Lektionen PFADE-Unterricht: Mehr-Klassen

Die vier Mehrklassen setzen sich zusammen aus den Unterstufen-Schülerinnen und -Schülern der beiden Klassen der SdB, den Kindern der SdA-Klasse sowie den Schülerinnen und Schülern der gemischten Unterstufenklasse (1. – 3. Klasse). In diesen Klassen präsentieren sich die PFADE-Unterrichtszahlen wie folgt:

Tabelle 29: Durchschnittliche Anzahl Lektionen PFADE-Unterricht in Mehr-Klassen (N=4)

Mehr-Klassen	Total PFADE-Unterricht		Total PFADE-Unterricht ohne KDW-Ritual		PFADE-Unterricht zu Selbstkontrolle und Problemlösestrategie
	Schullektionen	Min/Wo	Schullektionen	Min/Wo	Schullektionen
Mittelwert	45.71	73.5	34.63	55.7	7.69
Standardabweichung	10.56	17.0	9.27	14.9	5.55
Minimum	36.67	58.9	27.22	43.7	0.00
Maximum	57.07	91.7	47.84	76.9	12.56

In den vier Mehr-Klassen ist innerhalb der 28 Schulwochen im Durchschnitt während 45.71 Schulstunden PFADE unterrichtet worden. Dies entspricht mit einem Quotient von 1.63 mehr als eineinhalb Lektionen pro Woche. Somit weisen die Mehr-Klassen die höchste Anzahl der unterrichteten PFADE-Lektionen aus. Die Umrechnung in Prozent ergibt, dass das Ritual "Kind der Woche" dabei mit 24.25% knapp einen Viertel der unterrichteten PFADE-Zeit in Anspruch nimmt. Die effektiv unterrichtete PFADE-Zeit (ohne KDW) beträgt bei den Mehr-Klassen im Mittel 34.63 Lektionen, was mehr als 1 Lektion pro Woche (55.65 Minuten) ausmacht und damit dem Wert der 3.-Klassen am nächsten ist.

Innerhalb der untersuchten Zeit wurden im Durchschnitt während 7.69 Schulstunden an den Themen *Selbstkontrolle* (sich beruhigen) und *Problemlösestrategien* gearbeitet. Bei den Mehrklassen ist diesbezüglich auffallend, dass sich hier der Range zwischen 0 und 12.56 bewegt. Das heisst, dass mindestens eine Klasse diese zwei Themenbausteine gar nie behandelt und sich somit ausschliesslich den anderen vier Themen *Regeln*, *Gefühle*, *Selbstwertgefühl* und *Soziales Zusammenleben* gewidmet hat.

Häufigkeitsverteilung der Anzahl Lektionen, in welchen PFADE unterrichtet worden ist, im Überblick

Tabelle 30: Übersichtstabelle zur Häufigkeitsverteilung der unterrichteten PFADE-Lektionen

Klassen	N	Total Schullektionen PFADE-Unterricht		Total Schullektionen PFADE-Unterricht ohne KDW-Ritual		Schullektionen PFADE-Unterricht zu Selbstkontrolle und Problemlösestrategie	
		Arithm. Mittel	SD	Arithm. Mittel	SD	Arithm. Mittel	SD
Total	15	39.19	10.74	29.22	9.90	7.25	3.81
1. Kl.	4	34.90	7.16	24.77	7.19	4.84	2.14
2. Kl.	4	34.19	3.99	24.58	4.51	7.39	2.55
3. Kl.	3	42.89	18.62	34.11	16.50	9.70	4.18
Mehr-Klassen	4	45.71	10.56	34.63	9.27	7.69	5.55

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden:

- Das Ritual "Kind der Woche" nimmt je nach Klasse zwischen knapp einem Drittel und knapp einem Fünftel der unterrichteten PFADE-Zeit in Anspruch.
- Im Verhältnis zur gesamthaft unterrichteten PFADE-Zeit investieren die ersten und zweiten Klassen für dieses Ritual am meisten Zeit.
- Die dritten Klassen weisen mit durchschnittlich etwas mehr als zehn Schulstunden die höchste Anzahl durchgeführter Lektionen zu den Themen *Selbstkontrolle* und *Problemlösestrategie* auf.

Eine grafische Darstellung dazu findet sich in der nachfolgenden Abbildung 14.

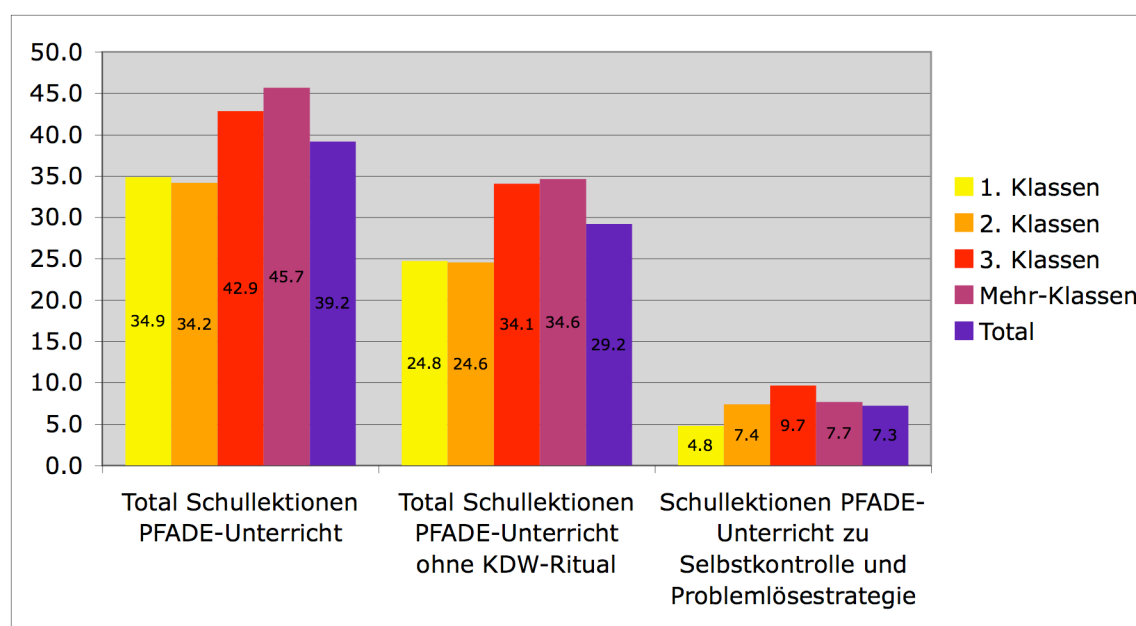


Abbildung 14: Vergleich PFADE-Unterricht in den verschiedenen Klassentypen

Das oben stehende Balkendiagramm zeigt:

- In den 3. Klassen und Mehr-Klassen ist deutlich mehr PFADE unterrichtet worden als in den 1.- und 2. Klassen. Drei mögliche Gründe, die diesen Umstand erklären, sind:
 - Während die ersten und zweiten Klassen für die Durchführung des gesamten PFADE-Programms zwei bis drei Jahre Zeit zur Verfügung haben, bleibt denjenigen Lehrpersonen, die erst in der dritten Klasse mit PFADE beginnen, nur ein Schuljahr zur Bearbeitung des Programms. Entsprechend investieren sie mehr Zeit für den PFADE-Unterricht, damit sie trotzdem möglichst alle Themen-Bausteine einführen und bearbeiten können.
 - Mehr-Klassen (SdA, SdB, 1.-3.Kl. gemischt) sind Klassen, die allein aufgrund ihrer Zusammensetzung mehr Zeit für die Themen der sozialen Wahrnehmung und des sozialen Zusammenlebens investieren.
 - Das PFADE-Programm ist sehr kognitiv ausgerichtet. Für Schülerinnen und Schüler der unteren Klassen ist der PFADE-Unterricht deshalb nur in kleineren Zeitsequenzen möglich. Das Durchführen einer ganzen PFADE-Schullektion hat sich in der Praxis insbesondere bei den 1.-, aber auch bei den 2.-Klassen, als unrealistisch und nicht sinnvoll erwiesen.
- Das KDW-Ritual macht einen beachtlichen Teil der gesamten PFADE-Unterrichtszeit aus.
- Die 3. Klassen weisen die höchste Anzahl Stunden auf, in welchen *Selbstkontrolle* und *Problemlösestrategien* erarbeitet und geübt werden.
- Innerhalb von 28 Schulwochen wurden durchschnittlich zwischen 5 bis 10 Lektionen zu den beiden Themen *Selbstkontrolle* und *Problemlösestrategie* aufgewendet. Dies ist als effektiver Zeitwert eher wenig und erklärt mit, dass damit die angestrebte Aggressionsreduktion noch nicht erreicht werden kann.

7.4.2 Durchschnittliche Anzahl angeschnittener PFADE-Lektionen

Der Befund, dass in den 3. Klassen und Mehr-Klassen in deutlich mehr Schullektionen PFADE unterrichtet worden ist als in den 1.- und 2. Klassen, lässt – wie oben erwähnt – vermuten, dass in diesen Klassen entsprechend mehr PFADE-Lektionen bzw. thematische PFADE-Lerneinheiten bearbeitet worden sind. Ob diese Annahme zutrifft, wird nachfolgend untersucht. Abbildung 15 illustriert mit Hilfe eines Balkendiagramms die Anzahl behandelter PFADE-Lektionen pro Klassentyp.

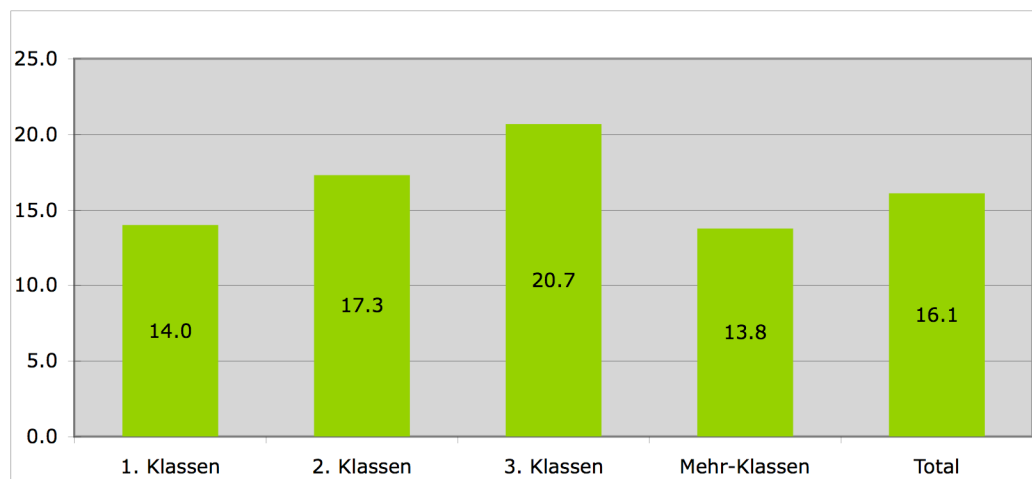


Abbildung 15: Durchschnittliche Anzahl angeschnittener PFADE-Lektionen

Die oben stehende Abbildung 15 verdeutlicht:

- Im Durchschnitt wurden in den 28 untersuchten Schulwochen, in welchen durchschnittlich während 39.2 Schullektionen PFADE unterrichtet worden ist, 16 thematische Lerneinheiten (PFADE-Lektionen) bearbeitet.
- Dabei haben die 3.-Klassen im Mittel am meisten PFADE-Lektionen behandelt. Dies geht parallel einher mit der hohen Anzahl unterrichteter PFADE-Schulstunden dieser Schulstufe und entspricht (für die 3.-Klassen), der oben ausgeführten Annahme. Gleichzeitig kann festgehalten werden, dass die 1.- und 2.-Klassen weniger thematische Einheiten behandelt haben, was wiederum der geringeren Anzahl durchgeführter PFADE-Schulstunden gleichkommt.
- Interessant ist hingegen die Feststellung, dass die Mehr-Klassen deutlich weniger thematische Lerneinheiten behandelt haben als die 3.-Klassen. Bei einer durchschnittlich durchgeführten Anzahl von rund 45 PFADE-Schulstunden, wurden in den Mehrklassen nur knapp 14 PFADE-Lektionen bearbeitet. Dies bringt zum Ausdruck, dass insbesondere die Mehr-Klassen länger für die Bearbeitung einer thematischen Lerneinheit benötigen bzw. mehr Zeit dafür investiert wird.
- Obwohl die 1.-Klassen praktisch gleich viele PFADE-Schulstunden durchgeführt haben wie die 2.-Klassen (s. Abbildung 14), wurde in den 2.-Klassen drei thematische Lerneinheiten mehr behandelt. Dies widerspiegelt die Tatsache, dass mit den Schülerinnen und Schülern der 2.-Klasse etwas schneller im Programm vorwärts gegangen werden kann.
- Generell kommt zudem zum Ausdruck, dass (vgl. Kap. 3.1) die PFADE-Lektionen nicht als Schulstunden zu verstehen sind, sondern als thematische Lerneinheiten, für welche in der Regel eindeutig mehr als eine Schullektion eingesetzt wird.

7.4.3 Anzahl unterrichtete Schullektionen zu den einzelnen PFADE-Konzepten

Die im PFADE-Curriculum vorhandenen Lektionen sind ein Mix aus Einführungselementen und Trainingssequenzen zur Bearbeitung der sechs PFADE-Konzepte bzw. -Bausteine (vgl. Kap. 3.2.3). Im Wissen um die Anzahl Schullektionen, in welchen PFADE unterrichtet worden ist (s. Abb. 14), interessiert nun die Frage, an welchen PFADE-Konzepten im Einzelnen gearbeitet wurde. Die Verteilung der als Durchschnitt ermittelten 39.19 Lektionen durchgeführter Schullektionen zu PFADE (s. Tab. 28) auf die sechs Konzepte präsentiert sich wie folgt:

Tabelle 31: Anzahl Schullektionen pro PFADE-Konzept

Konzept	Anz. unterrichteter Schullektionen zum Konzept	Anz. unterrichteter Schullektionen zum Konzept in %
Regeln	4.4	11.2%
Selbstwertgefühl	10.0	25.5%
Gefühle	14.6	37.2%
Selbstkontrolle	3.6	9.2%
Soziale Problemlösestrategie	3.6	9.2%
Soziales Zusammenleben und Freundschaften	3.0	7.7%
Total	39.2	100%

Erstellt man anhand der Werte von Tabelle 31 eine Rangliste für die behandelten PFADE-Konzepte, ergibt sich daraus die nachstehende Reihenfolge, welche vom Konzept *Gefühle* angeführt wird, das mit 37.2% über einen Drittel der gesamten PFADE-Unterrichtszeit ausmacht.

1. Gefühle
2. Selbstwertgefühl
3. Regeln
4. Selbstkontrolle
5. Soziale Problemlösestrategie
6. Soziales Zusammenleben und Freundschaften

Zur Veranschaulichung dieser Befunde folgt die Darstellung der Werte – unter Berücksichtigung der Rangliste – in Form eines Balkendiagramms.

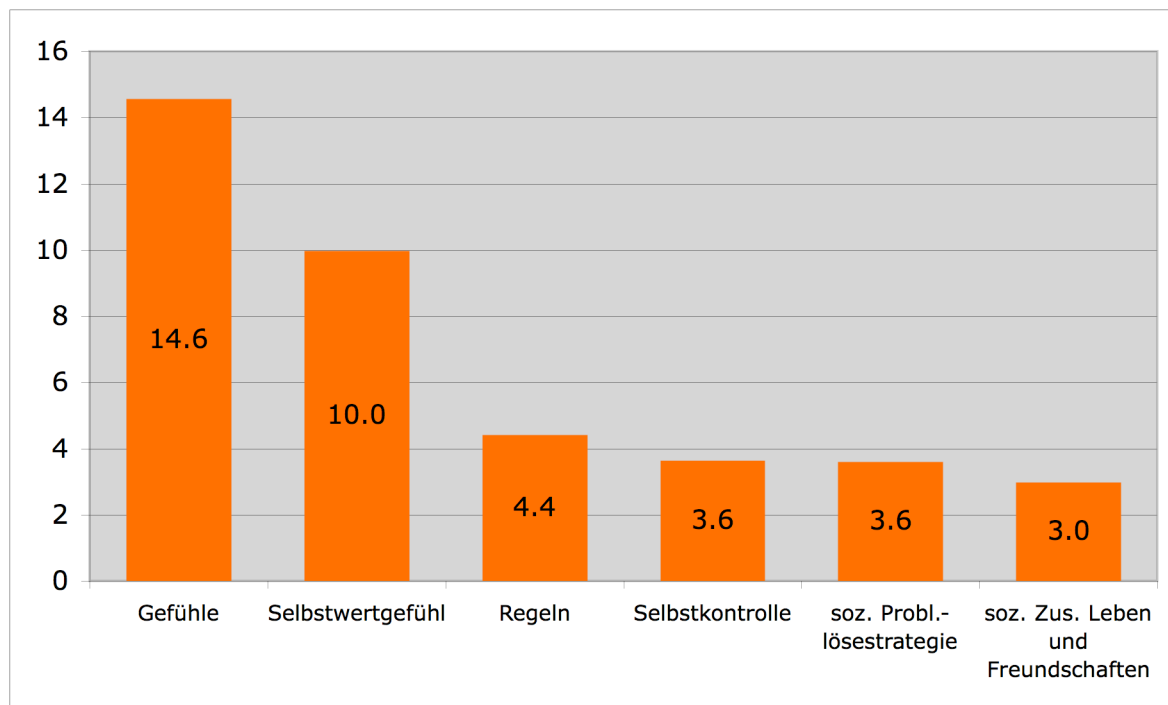


Abbildung 16: Anzahl unterrichtete Lektionen zu den einzelnen PFADE-Konzepten

Abbildung 16 illustriert Folgendes:

- Am meisten wurde mit den Schülerinnen und Schülern zum Konzept *Gefühle* gearbeitet. Die wahrscheinlichste Erklärung dafür findet sich in der Tatsache, dass die Lektionen zu diesem Baustein den grössten Anteil im Curriculum ausmachen. So werden allein bis zur Lektion 16 bereits elf verschiedene Gefühlszustände eingeführt. Zudem werden die Lehrpersonen dahingehend instruiert, regelmässig Befindlichkeitsrunden durchzuführen (z.B. bei Schulbeginn, nach der grossen Pause oder am Anfang einer PFADE-Lektion). Je nach dem kann dieses Element als weitere Begründung dienen, weshalb am meisten PFADE-Schulzeit dem Konzept *Gefühle* gewidmet worden ist.
- Am wenigsten Unterrichtszeit erfolgte während der 28-wöchigen Untersuchungszeit im Bereich *soziales Zusammenleben und Freundschaften*. Dies ist insofern nicht weiter erstaunlich, als dieser Baustein auf dem Erwerb aller anderen Konzepte aufbaut (vgl. Kap. 3.2.3.6) und die entsprechenden Lerneinheiten erst bei Lektion 16 beginnen.
- Für das Konzept *Selbstwertgefühl*, welches insbesondere mit dem KDW-Ritual präsent gehalten und trainiert wird – und gemäss den Befunden am Anfang dieses Kapitels 7.4 einen beachtlichen Anteil des gesamten PFADE-Unterrichts ausmacht (vgl. auch Abb. 14) – wurde am zweit meisten Zeit aufgewendet.
- Im Mittel wurden während der 28 untersuchten Schulwochen mit den Schülerinnen und Schülern je dreieinhalb Schullektionen an den PFADE-Bausteinen *Selbstkontrolle* und

soziale Problemlösestrategie gearbeitet. In Prozenten entspricht dies pro Konzept knapp zehn Prozent der gesamten PFADE-Unterrichtszeit. Ein Vergleich mit dem Konzept *Gefühle* zeigt, dass vier Mal soviel Zeit für das Erkennen und Verstehen von Gefühlen investiert worden ist, als in die beiden Konzepte *Selbstkontrolle* oder *soziale Problemlösestrategie*.

- Das Konzept *Regeln des Zusammenlebens*, welches sich im Aufbau des Curriculums auf zwei Lerneinheiten beschränkt, wurde etwas ausführlicher mit den Kindern behandelt als die beiden Konzepte *Selbstkontrolle* oder *soziale Problemlösestrategie*. Das Einführen und Besprechen von Regeln gehört nach Aussagen aus dem Praxisfeld unabhängig von PFADE zu den Kernanliegen der Lehrpersonen. Zudem widmet sich die erste PFADE-Lektion diesem Thema und wurde in allen Klassen entsprechend ausführlich bearbeitet. Das zweite Thema *Manieren*, welches ebenso diesem Konzept angehört, wird erst in Lektion 20 behandelt. Obwohl hier nicht separat ausgewiesen, kann an dieser Stelle ergänzt werden, dass knapp die Hälfte aller Klassen auch diese Lerneinheit bearbeitet haben.

Nachdem nun einerseits die fünf untersuchten Verhaltensweisen in Bezug auf ihre Häufigkeiten sowie die Veränderungsverläufe ausgewertet und andererseits die Anzahl unterrichteter PFADE-Lektionen ermittelt worden sind, interessiert nun, ob und wie die verschiedenen PFADE-Konzepte mit den einzelnen Verhaltensweisen korrelieren.

7.5 Korrelation unterrichtete PFADE-Konzepte und Verhaltensweisen

Dieses Kapitel prüft im Speziellen den möglichen Zusammenhang zwischen dem erfolgten PFADE-Unterricht und den festgestellten Veränderungen bei den Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler der Treatmentgruppe. Damit nähert sich diese empirische Untersuchung den fokussierten Antworten auf die zweite der beiden Fragestellungen, welche zum Ziel haben, Angaben über die Wirksamkeit des Sozialkompetenzförderprogramms PFADE zu machen:

F2: «Lassen sich direkte Einflüsse einzelner PFADE-Konzepte auf die untersuchten Verhaltensweisen feststellen?»

Die Berechnungen dafür erfolgten mit Hilfe der von den Lehrpersonen gemachten Angaben auf den Lektionenbögen (vgl. Kap. 6.4.3). Die über die Zeit von 28 Schulwochen hinweg pro-

tokollierten Unterrichtszeiten wurden pro PFADE-Konzept aufsummiert und deren Durchschnittswerte in Minuten ermittelt. Daneben wurde für die Verhaltensweisen eine Veränderungsvariable gebildet aus der Differenz der erhobenen Werte von Zeitpunkt 2 minus Zeitpunkt 1. Die daraus berechneten Mittelwerte und diejenigen des durchgeführten PFADE-Unterrichts werden nachfolgend anhand der bivariaten Korrelationsanalyse auf ihre linearen Zusammenhänge hin untersucht. Die errechneten Korrelationskoeffizienten *Pearsons r* geben über die Stärke sowie die Richtung der Zusammenhänge zwischen den Variablen Aufschluss.⁶⁵ Die statistische Bedeutsamkeit des Zusammenhangs wird mit einem Signifikanztest überprüft (vgl. Bortz, 1995, S. 475f).

Da *Selbstkontrolle* eine unabdingbare Voraussetzung für die Anwendung der *Sozialen Problemlösestrategie* darstellt, werden diese zwei Konzepte nicht nur je einzeln, sondern zusätzlich in einer separaten Variable auch gemeinsam eingerechnet. Die Ergebnisse präsentieren sich wie folgt:

Prosozialität

Tabelle 32: Korrelation PFADE-Konzepte und Prosozialität

PFADE-Konzept	n	Pearsons r
Regeln	264	.131 *
Selbstwertgefühl	264	.196 ***
Gefühle	264	.094 (n.s.)
Selbstkontrolle (sich beruhigen)	264	.310 ***
Soziale Problemlösestrategien	264	.155 *
Selbstkontrolle & Problemlösestrategien	264	.264 ***
Soziales Zusammenleben/ Freundschaften	264	.149 *
Total PFADE-Unterricht	264	.249 ***

Signifikanz: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Alle PFADE-Konzepte, ausser die Gefühlsschulung, weisen einen linearen Einfluss auf das prosoziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler auf. Den grössten Einfluss hat dabei das Konzept der Selbstkontrolle (.310). Einen weiteren markanten Einfluss übt das Konzept *Selbstwertgefühl* aus. Der grundsätzlich positive Zusammenhang zwischen den PFADE-Konzepten und der Prosozialität besagt, dass ein erhöhter Einsatz dieser Konzepte mit einer erhöhten Prosozialität einhergeht. Oder anders ausgedrückt: Je mehr PFADE-Unterricht

⁶⁵ In Bezug auf die Stärke spielt es keine Rolle, ob es sich dabei um einen negativen oder positiven Zusammenhang handelt, diese Wertung sagt einzig etwas über die Richtung aus. Ein positiver Pearsons r-Wert bedeutet, dass sich die beiden Merkmale gleichsinnig verändern «je mehr, desto mehr bzw. desto grösser die Zunahme». Ein negativer Pearsons r-Wert meint eine gegenläufige Veränderung der Merkmale «je mehr, desto weniger bzw. desto grösser die Reduktion» (vgl. Wittenberg, 1998, S. 166, S. 222f.).

stattfindet, desto mehr prosoziales Verhalten ist bei den Schülerinnen und Schülern zu erwarten, wobei die Gefühlsschulung im Einzelnen nicht ins Gewicht fällt.

Angstverhalten/depressive Störungen

Tabelle 33: Korrelation PFADE-Konzepte und Angstverhalten/depressive Störungen

PFADE-Konzept	n	Pearsons r
Regeln	264	-.212 ***
Selbstwertgefühl	264	-.232 ***
Gefühle	264	-.179 **
Selbstkontrolle (sich beruhigen)	264	-.228 ***
Soziale Problemlösestrategien	264	-.140 *
Selbstkontrolle & Problemlösestrategien	264	-.213 ***
Soziales Zusammenleben/ Freundschaften	264	-.148 *
Total PFADE-Unterricht	264	-.304 ***

Signifikanz: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Alle PFADE-Konzepte haben einen signifikanten Einfluss auf die Emotions- und Verhaltensstörung *Angstverhalten/depressive Störungen*. Den grössten Einfluss dabei haben – wie bei der Prosozialität – die Konzepte *Selbstwertgefühl* (-.232) und *Selbstkontrolle* (-.228). Die grundsätzlich negativen Pearsons r-Werte zeigen eine gegensinnige Veränderung an. Je mehr also die PFADE-Konzepte unterrichtet werden, desto grösser ist die Reduktion beim internalisierenden Problemverhalten *Angstverhalten/depressive Störungen*.

Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme

Tabelle 34: Korrelation PFADE-Konzepte und Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme

PFADE-Konzept	n	Pearsons r
Regeln	264	-.053 (n.s.)
Selbstwertgefühl	264	-.068 (n.s.)
Gefühle	264	-.127 *
Selbstkontrolle (sich beruhigen)	264	.059 (n.s.)
Soziale Problemlösestrategien	264	-.029 (n.s.)
Selbstkontrolle & Problemlösestrategien	264	.007 (n.s.)
Soziales Zusammenleben/ Freundschaften	264	.000 (n.s.)
Total PFADE-Unterricht	264	-.091 (n.s.)

Signifikanz: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Einzig die Gefühlsschulung weist einen direkten Einfluss auf Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme aus (-.127). Zudem ist auffallend, dass sich bei dieser Verhal-

tensstörung die (wenn auch mehrheitlich nicht signifikanten) Zusammenhänge nicht wie bis anhin in einer einheitlichen Richtung präsentieren. Während die Konzepte *Regeln*, *Selbstwertgefühl*, *Gefühle* und *Soziale Problemlösestrategien* einen negativen Zusammenhang aufweisen und somit eine wünschenswerte Tendenz in der Veränderung anzeigen, so wird ebenso deutlich, dass speziell das Konzept *Selbstkontrolle* in einer gleichsinnigen Beziehung mit *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme* steht, was konkret bedeutet, dass damit keine Verbesserung erzielt werden kann, im Gegenteil. Dies wiederum bestätigt, dass es den Betroffenen enorm schwer fällt, Handlungsimpulse zu hemmen oder zu unterdrücken (vgl. Kap. 2.1.3.2).

Aggressiv-dissoziales Verhalten

Tabelle 35: Korrelation PFADE-Konzepte und aggressiv-dissoziales Verhalten

PFADE-Konzept	n	Pearsons r
Regeln	263	-.037 (n.s.)
Selbstwertgefühl	263	-.114 (n.s.)
Gefühle	263	-.080 (n.s.)
Selbstkontrolle (sich beruhigen)	263	-.094 (n.s.)
Soziale Problemlösestrategien	263	-.041 (n.s.)
Selbstkontrolle & Problemlösestrategien	263	-.076 (n.s.)
Soziales Zusammenleben/ Freundschaften	263	-.045 (n.s.)
Total PFADE-Unterricht	263	-.112 (n.s.)

Signifikanz: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Für das aggressiv-dissoziale Verhalten (andere bedrohen, treten, schlagen oder aggressiv reagieren) ist zu keinem der PFADE-Konzepte ein signifikanter Zusammenhang festzustellen. Interessant ist aber, dass der grösste (nicht signifikante) Zusammenhang zum Konzept des Selbstwertgefühls (-.114) besteht. Die beim Zusammenhang negativen Werte zeigen die Richtung zu einer im Ansatz gegenläufigen Veränderung an.

Aggressiv-oppositionelles Verhalten

Tabelle 36: Korrelation PFADE-Konzepte und aggressiv-oppositionelles Problemverhalten

PFADE-Konzept	n	Pearsons r
Regeln	264	-.024 (n.s.)
Selbstwertgefühl	264	-.117 (n.s.)
Gefühle	264	-.022 (n.s.)
Selbstkontrolle (sich beruhigen)	264	-.048 (n.s.)
Soziale Problemlösestrategien	264	-.159 **
Selbstkontrolle & Problemlösestrategien	264	-.141 *
Soziales Zusammenleben/ Freundschaften	264	-.111 (n.s.)
Total PFADE-Unterricht	264	-.118 (n.s.)

Signifikanz: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Einen linearen Einfluss auf das aggressiv oppositionelle Problemverhalten (trotzen, lügen, ignorieren oder eigene Sachen zerstören) weisen die PFADE-Konzepte *Soziale Problemlösestrategien* (-.159) und die Kombination der beiden Konzepte *Selbstkontrolle* und *Problemlösestrategien* (-.141) auf. Das Konzept *Selbstkontrolle* hat alleine keinen direkten Einfluss auf das aggressiv-oppositionelle Problemverhalten. Auch hier verweisen die – wenn auch mehrheitlich nicht signifikanten – negativen Zusammenhänge eine tendenziell mögliche Verbesserung an: Je mehr die PFADE-Konzepte unterrichtet werden, desto grösser ist die Reduktion beim aggressiv-oppositionellen Verhalten.

7.6 Bestätigung oder Verwerfung der getesteten Hypothesen

Im Anschluss an die Darstellungen der Ergebnisse folgen in diesem Kapitel erste Antworten auf die beiden zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit⁶⁶:

F1: «Welche Veränderungen lassen sich in Bezug auf das prosoziale Verhalten sowie auf Emotions- und Verhaltensstörungen nach einem Unterrichtsjahr mit PFADE in der Unterstufe feststellen?»

F2: «Lassen sich direkte Einflüsse einzelner PFADE-Konzepte auf die untersuchten Verhaltensweisen feststellen?»

Hierfür werden die daraus generierten elf Hypothesen (vgl. Kap. 5.2.1) in chronologischer Reihenfolge anhand der gemachten Befunde bestätigt oder verworfen. Obwohl dies im Falle

⁶⁶ Die vertiefte Diskussion dazu erfolgt im Kapitel 8 "Diskussion und Ausblick"

der Hypothese A bereits im Kapitel 7.1 erfolgt ist, wird sie der Vollständigkeit halber nochmals aufgeführt. H_A bis H_F sind Unterschiedshypothesen und fokussieren einen Vergleich der Effekte zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe. Bei H_G bis H_K handelt es sich um Zusammenhangshypothesen, welche bei der Treatmentgruppe den Wirkungszusammenhang der PFADE-Konzepte und der untersuchten Verhaltensweisen beleuchten.

Vorgängig muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Formulierung in der Fragestellung «nach einem Unterrichtsjahr» möglicherweise ein falsches Bild vermittelt. Wie in Kapitel 6.2 zu sehen ist, liegt die effektive Untersuchungszeit in der Zeit zwischen dem 23. Oktober 2006 und 18. Juni 2007 und betrifft nur 28 der insgesamt möglichen 39 Schulwochen im Schuljahr 2006/07, was wiederum knapp drei Viertel der Zeit eines Unterrichtsjahres entspricht. Die nachfolgenden Antworten sowie die Bestätigungen oder Ablehnungen der Hypothesen beziehen sich also nicht auf ein ganzes Schuljahr, sondern ausschliesslich auf die effektive Untersuchungsdauer von 28 Schulwochen.

H_A	Die ausgewählten soziodemographischen Merkmale wie Geschlecht, Alter, Nationalität, Sprache und Klassentyp zeigen im Vergleich zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede. Die beiden Untersuchungsgruppen gelten als äquivalent.
-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Die bivariate Analyse zeigt bei den ausgewählten Merkmalen keine signifikanten Unterschiede zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe.

→ **Hypothese A** kann bestätigt werden: die beiden Untersuchungsgruppen gelten als äquivalent.

H_B	Zwischen den zwei Untersuchungsgruppen lassen sich bedeutsame Unterschiede bezüglich der Veränderung im prosozialen Verhalten von Schülerinnen und Schülern feststellen.
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Die in beiden Gruppen positiv verlaufende Veränderung bei der Prosozialität zeigt zwischen den beiden Untersuchungsgruppen keinen signifikanten Unterschied ($p = .554$).

→ **Hypothese B** muss verworfen werden: es können keine bedeutsamen Unterschiede bezüglich der Veränderungen im prosozialen Verhalten zwischen den Schülerinnen und Schülern mit PFADE-Intervention und denjenigen Kindern ohne PFADE-Unterricht festgestellt werden.

H _C	Zwischen den zwei Untersuchungsgruppen lassen sich bedeutsame Unterschiede bezüglich der Veränderung beim Merkmal Angstverhalten/depressive Störungen von Schülerinnen und Schülern feststellen.
----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Während der hier überprüfte Faktor im Laufe der knapp acht Monate bei der Treatmentgruppe nur unwesentlich abnimmt ($p = .176$), zeichnet sich bei der Kontrollgruppe eine signifikante Veränderung ab ($p = .003$). Trotzdem fällt der Unterschied bezüglich der Veränderung zwischen den beiden Untersuchungsgruppen unbedeutend aus ($p = .083$).

→ **Hypothese C** muss verworfen werden: es können keine bedeutsamen Unterschiede bezüglich der Veränderungen beim internalisierenden Problemverhalten zwischen den Schülerinnen und Schülern mit PFADE-Intervention und denjenigen Kindern ohne PFADE-Unterricht festgestellt werden.

H _D	Zwischen den zwei Untersuchungsgruppen lassen sich bedeutsame Unterschiede bezüglich der Veränderung beim Merkmal Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme von Schülerinnen und Schülern feststellen.
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Die in beiden Gruppen rückläufigen Veränderungen von Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($p = .375$), obwohl in der Treatment- und der Kontrollgruppe je eine signifikante Abnahme zu verzeichnen ist.

→ **Hypothese D** muss verworfen werden: es können keine bedeutsamen Unterschiede bezüglich der Veränderung in Bezug auf das Merkmal Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme zwischen den beiden Untersuchungsgruppen festgestellt werden.

H _E	Zwischen den zwei Untersuchungsgruppen lassen sich bedeutsame Unterschiede bezüglich der Veränderung im aggressiven Verhalten (proaktiv, reaktiv, physisch) von Schülerinnen und Schülern feststellen.
----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Während der hier überprüfte Faktor im Laufe der knapp acht Monate bei der Treatmentgruppe nur unwesentlich abnimmt ($p = .423$), zeichnet sich bei der Kontrollgruppe eine signifikante Veränderung ab ($p = .000$) und verweist auf einen bedeutsamen Unterschied bezüglich der Veränderung zwischen den beiden Untersuchungsgruppen ($p = .003$).

→ **Hypothese E** kann angenommen werden: Es lassen sich bedeutsame Unterschiede bezüglich der Veränderung im aggressiven Verhalten zwischen den Schülerinnen und Schülern der beiden Gruppen feststellen. Dabei muss aber konstatiert werden, dass das aggressiv-

dissozialen Verhalten – anders als erwartet – nicht in der Treatment-, sondern in der Kontrollgruppe, bei welcher keine Intervention mit PFADE stattgefunden hat, eine entscheidende Reduktion erfahren hat.

H_F Zwischen den zwei Untersuchungsgruppen lassen sich bedeutsame Unterschiede bezüglich der Veränderung im **aggressiv-oppositionellen Problemverhalten** von Schülerinnen und Schülern feststellen.

Die Veränderung beim hier überprüften Problemverhalten unterscheidet sich zwischen den beiden Untersuchungsgruppen signifikant ($p = .006$).

→ **Hypothese F** wird somit bestätigt: es gibt bei den beiden Untersuchungsgruppen bedeutsame Unterschiede bezüglich der Veränderung im aggressiv-oppositionellen Problemverhalten. Dabei muss festgehalten werden, dass die untersuchte Aggressionsform – anders als erwartet – nicht in der Treatment-, sondern in der Kontrollgruppe, bei welcher keine Intervention mit PFADE stattgefunden hat, eine entscheidende Reduktion erfahren hat.

Im Hinblick auf die zweite Fragestellung werden nachfolgend anhand der gemachten Ergebnisse von Kapitel 7.5 die Forschungshypothesen H_G bis H_L bestätigt oder verworfen. Eine tabellarische Übersicht zu den direkten Einflüssen fasst die für die Hypothesenüberprüfung ermittelten linearen Zusammenhänge sowie deren Signifikanz zwischen den unterrichteten PFADE-Konzepten und den Verhaltensweisen zusammen.

Tabelle 37: Signifikanz der Einflüsse von PFADE-Konzepten auf Verhaltensweisen

PFADE-Konzept	Prosozialität	Angstverhalten/depr. Störungen	Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobl	Aggr.-dissoz. Problemverhalten	Aggr.-opposit. Problemverhalten
Regeln	*	***	(n.s.)	(n.s.)	(n.s.)
Selbstwertgefühl	***	***	(n.s.)	(n.s.)	(n.s.)
Gefühle	(n.s.)	**	*	(n.s.)	(n.s.)
Selbstkontrolle (sich beruhigen)	***	***	(n.s.)	(n.s.)	(n.s.)
Soziale Problemlösestrategien	*	*	(n.s.)	(n.s.)	**
Selbstkontrolle & Problemlösestrategien	***	***	(n.s.)	(n.s.)	*
Soziales Zusammenleben/ Freundschaften	*	*	(n.s.)	(n.s.)	(n.s.)
Total PFAD-Unterricht	***	***	(n.s.)	(n.s.)	(n.s.)

Signifikanz: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

H _G	Die PFADE-Konzepte haben einen Einfluss auf prosoziales Verhalten .
----------------	----------------------------------------------------------------------------

Da mit Ausnahme der Gefühlsschulung alle übrigen fünf PFADE-Konzepte einen Einfluss auf die Prosozialität haben, wird Hypothese G grundsätzlich angenommen.

→ **Hypothese G** wird mehrheitlich bestätigt: Die PFADE-Konzepte – abgesehen vom Konzept *Gefühle* – haben einen linearen Einfluss auf das prosoziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern.

H _H	Die PFADE-Konzepte haben einen Einfluss auf das Merkmal Angstverhalten/depressive Störungen .
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

Die Befunde zeigen bei allen PFADE-Konzepten einen signifikanten Einfluss auf die Emotions- und Verhaltensstörung, welche Ängstlichkeit und depressive Verstimmungen umfasst.

→ **Hypothese H** kann angenommen werden: Die PFADE-Konzepte haben einen linearen Einfluss auf Angstverhalten/depressive Störungen.

H _I	Die PFADE-Konzepte haben einen Einfluss auf das Merkmal Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme .
----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------

Einzig beim Konzept *Gefühle* kann ein direkter Zusammenhang zum Merkmal Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme hergestellt werden. Bei den übrigen fünf PFADE-Konzepten zeigt sich kein signifikanter Einfluss auf Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme.

→ **Hypothese I** kann nur bedingt angenommen werden: Lediglich das Konzept *Gefühle* hat einen linearen Einfluss auf Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme.

H _J	Die PFADE-Konzepte haben einen Einfluss auf aggressiv-dissoziale Verhaltensweisen .
----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

Bei keinem der sechs PFADE-Konzepte konnte hierzu ein signifikanter Zusammenhang gefunden werden.

→ **Hypothese J** muss verworfen werden: Die PFADE-Konzepte haben keinen Einfluss auf aggressiv-dissoziale Verhaltensweisen.

H _K	Die PFADE-Konzepte haben einen Einfluss auf aggressiv-oppositionelle Verhaltensweisen .
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

Einzig beim Konzept *Soziale Problemlösestrategie* kann ein direkter Zusammenhang zum aggressiv-oppositionellen Problemverhalten hergestellt werden.

→ **Hypothese K** kann nur bedingt angenommen werden: Lediglich das Konzept *Gefühle* hat einen linearen Einfluss auf aggressiv-oppositionelle Verhaltensweisen.

Die Befunde zu den Hypothesen H_A bis H_K bilden die Basis für die nachfolgenden Ausführungen im Schlusskapitel "Diskussion und Ausblick".

8 Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel werden – aufbauend auf den bereits im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse durchgeführten ersten Analysen und Interpretationen – einerseits die zentralen Befunde und Ergebnisse in Bezug auf die beiden Fragestellungen und die zehn Hypothesen zusammenfassend interpretiert und diskutiert. Dabei werden die Ergebnisse und Folgerungen aus der Untersuchung – wo möglich – mit denjenigen aus der z-proso-Studie verknüpft. Die Gliederung der Ausführungen richtet sich nach der Reihenfolge der Fragestellungen. Zum anderen folgen daraus ein Ausblick mit Gedanken zur Programmumsetzung im Schulalltag sowie Anregungen für eine mögliche Weiterführung der vorliegenden Evaluation. Da die Fragestellungen und Hypothesen die Wirkung von PFADE fokussieren, erfolgen vorab die dafür relevanten Befunde im Zusammenhang mit den Fragen zur Unterrichtsquantität.

8.1 Die Quantität des PFADE-Unterrichts: Erkenntnisse und Konsequenzen

Im Laufe der untersuchten 28 Schulwochen wurde nach Angaben der Lehrpersonen im Mittel während 39.2 Schullektionen PFADE unterrichtet, was umgerechnet pro Woche 63 Minuten entspricht. Dieser Wert erfüllt somit die von den PFADE-Entwicklern erwartete Intensität von zwei bis drei Unterrichtssequenzen à 20 bis 30 Minuten pro Woche (vgl. Kap. 3.3.1). Im Vergleich zur z-proso-Studie (vgl. Eisner et al., 2007) zeigt sich, dass der dort erhobene Mittelwert bei 67 Minuten liegt und somit praktisch gleich gross ausgefallen ist. Die zwei Treatmentgruppen können diesbezüglich als gleichwertig behandelt werden. Der Range hingegen fällt in der Zürcher Studie bedeutend grösser aus. Dieser liegt zwischen 23 bis 120 Minuten, während er in Hombrechtikon nur zwischen 40 bis 99 Minuten divergiert. Dies ist möglicherweise auf die viel grössere Anzahl Lehrpersonen in der Zürcher Studie zurückzuführen oder den Umstand, dass dort mitunter Lehrpersonen in der Interventionsgruppe waren, die – aufgrund der Randomisierung – gegen ihren Willen der PFADE-Untersuchungsgruppe zugeteilt worden sind. Gemäss einer Einschätzung von EISNER ET AL. (2006), beträgt der Anteil Zürcher Lehrpersonen, bei welchen PFADE auf Widerstand gestossen ist, etwa 5 bis 10%. Es ist zu vermuten, dass ein Teil dieser Lehrpersonen nur sehr wenig Zeit für den PFADE-Unterricht investiert hat. In Hombrechtikon war die Ausgangslage für die Einführung von PFADE hingegen anders. Zum einen stand das Interesse der Schulgemeinde an der Einführung des PFADE-Curriculums auf der Unterstufe am Anfang des Prozesses. Die Zusammenarbeit mit der Universität, welche mitunter an die Durchführung der vorliegenden Evaluation gekoppelt war (vgl. Kap. 4), war eine Konsequenz daraus. Hier lag also nicht die Studie

im Vordergrund, sondern das bereits deklarierte Interesse an der Einführung des Curriculums, welches der flächendeckenden schulbasierten Prävention dienen sollte. Der Entscheid der Schulgemeinde wurde zudem von der Lehrerschaft sehr begrüsst – entsprechend motiviert stiegen diese in die Umsetzungsphase ein. Dies führt zu den folgenden zwei Trendaussagen: Erstens garantieren motivierte Lehrpersonen einen kontinuierlicher stattfindenden PFADE-Unterricht. Zweitens können die divergierenden Minimalwerte bei der Unterrichtszeit als mögliches Indiz dafür gesehen werden, dass motivierte Lehrpersonen auch im Minimum die von den PFADE-Entwicklern als notwendig erachtete Intensität erreichen. Da bei mangelhaft umgesetzten Programmen keine Wirkung erwartet werden kann (Dane & Schneider, 1998; Eisner et al., 2007) erscheint es sinnvoll, dass das Sozialkompetenztraining nur in Klassen eingesetzt wird, in welchen die Lehrpersonen an der Einführung und Umsetzung von PFADE interessiert sind.

Für die nachfolgenden Ergebnisse im Zusammenhang mit der Unterrichtsquantität sind weitere Vergleiche mit der z-proso-Studie nicht möglich, da hierfür seitens der Zürcher Studie keine detaillierteren Auswertungen vorliegen.

Die vorliegende Untersuchung hat herausgearbeitet, dass das KDW-Ritual mit durchschnittlich rund 25% einen beachtlichen Teil der gesamten PFADE-Unterrichtszeit ausmacht. Die verbleibende Zeit für den wöchentlichen PFADE-Unterricht reduziert sich damit auf ein Mittel von 47 Minuten. Somit wurde pro Woche während rund einer Schulstunde an Themen aus den übrigen fünf Konzepten gearbeitet. Hierbei macht die Gefühlsschulung mit 14.6 Lektionen – was 37.2% der gesamten PFADE-Unterrichtszeit entspricht – den grössten Teil aus. Da PFADE der Förderung der emotionalen Kompetenzen – und somit der Gefühlsschulung – einen hohen Stellenwert beimisst (vgl. Kap. 3.2.3.1), deckt sich dieser Befund mit der von den PFADE-Entwicklern diesbezüglich angestrebten Absicht.

Während die beiden Konzepte *Gefühle* und *Selbstwertgefühl* also mit 62.7% knapp zwei Drittel des gesamten PFADE-Unterrichts in Anspruch nehmen, ist der Anteil der übrigen vier Konzepte entsprechend geringer. So zeigen die Ergebnisse, dass die Unterrichtszeiten für die vier Konzepte *Regeln*, *Selbstkontrolle*, *Problemlösestrategie* sowie *Soziales Zusammenleben und Freundschaften* zusammengezählt den Wert von 14.6 Lektionen ergeben. Dieser Wert fällt exakt gleich hoch aus wie die gemessene Unterrichtszeit, welche allein für das Konzept *Gefühle* investiert worden ist. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich dieses Ungleichgewicht im Laufe der Zeit etwas ausgleichen wird, da bei der Fortsetzung im Programm unter anderem die regelmässigen Problemlösesitzungen zunehmen, bei welchen

insbesondere mit den Konzepten *Selbstkontrolle* und *Problemlösestrategie* gearbeitet werden. Das Ritual "Kind der Woche" ist hingegen ein fixer Bestandteil des PFADE-Unterrichts und wird auch bei einem Programmeinsatz während der ganzen Unterstufe immer einen beachtlichen Teil der gesamten PFADE-Unterrichtszeit beanspruchen.

Betrachtet man die im Mittel *effektiven* Zeitwerte von jeweils 3.6 Lektionen für die innerhalb der untersuchten Zeit durchgeführten Lektionen zu den Konzepten *Selbstkontrolle* und *Problemlösestrategie*, so ist die dafür aufgewendete Unterrichtszeit als bescheiden einzustufen. Im Kontext des curricularen Aufbaus und im Hinblick auf die Wirksamkeit von PFADE betrachtet, ergeben sich daraus die folgenden zwei Überlegungen. Erstens liegt eine mögliche Begründung dafür im Aufbau des Curriculums: die beiden Themenbereiche erfolgen erst im Anschluss an die Einführung der Regeln, des Selbstwertgefühls und der Basisgefühle. Es ist also davon auszugehen, dass bei einer länger dauernden Implementierungs- bzw. Untersuchungszeit auch diese zwei Konzepte etwas vertiefter bearbeitet würden, wobei die Bausteine *Gefühle* und *Selbstwertgefühl* im Verhältnis zu den Konzepten *Selbstkontrolle* und *Problemlösestrategie* immer dominanter vertreten sein werden. Dies, da der Baustein *Gefühle* den grössten Anteil im Curriculum ausmacht und das Konzept *Selbstwertgefühl* mit dem wöchentlich stattfindenden KDW-Ritual ein fixes Zeitfenster des PFADE-Unterrichts beansprucht. Zweitens muss festgehalten werden, dass die zwei Mal 3.6 Schullektionen für die Bausteine *Selbstkontrolle* und *Problemlösestrategie* als effektive Werte innerhalb von 28 Schulwochen eine sehr geringe Gesamtdauer für die Einführung und das Trainieren dieser zwei PFADE-Bausteine darstellen. Entsprechend nahe liegend erscheint es, dass mit dieser geringen Unterrichtszeit zu *Selbstkontrolle* und *Problemlösestrategie* keine sichtbaren Effekte für die angestrebte Aggressionsreduktion zu erwarten sind. Die empirischen Befunde, welche zu den direkten Einflüssen der PFADE-Konzepte auf die Verhaltensweisen Auskunft geben, folgen in einem späteren Teil dieses Schlusskapitels.

Die verschiedenen Ergebnisse und Darlegungen zur Quantität des durchgeführten PFADE-Unterrichts führen zur Schlussfolgerung: Die vorliegende Version des Sozialkompetenztrainings PFADE muss – auch bei Einhaltung der von den PFADE-Entwicklern erwarteten Intensität von zwei bis drei Unterrichtssequenzen à 20 bis 30 Minuten pro Woche – über eine längere Zeitdauer – im Idealfall während der gesamten Unterstufenzeit – umgesetzt werden, damit alle PFADE-Konzepte im Laufe der Unterstufen-Schulzeit ausreichend eingeführt und trainiert werden können.

8.2 Die Veränderungen der Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler nach einem Schuljahr mit PFADE: Diskussion der Ergebnisse (Fragestellung 1: Hypothesen B-F)

F1: «Welche Veränderungen lassen sich in Bezug auf das prosoziale Verhalten sowie auf Emotions- und Verhaltensstörungen nach einem Unterrichtsjahr mit PFADE in der Unterstufe feststellen?»

8.2.1 Erörterungen anhand der Ergebnisse aus der Prä-, Post-Messung

Die Richtung der Effekte weist grundsätzlich eine gewünschte Entwicklung auf. In beiden Untersuchungsgruppen ist einerseits beim prosozialem Verhalten ein Anstieg und andererseits bei den Emotions- und Verhaltensstörungen ein Rückgang zu verzeichnen. Der Vergleich mit der Kontrollgruppe zeigt jedoch, dass weder beim externalisierenden Problemverhalten *Aggression* und *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme*, noch beim internalisierenden Problemverhalten *Angstverhalten/depressive Störungen* mit dem durchgeführten PFADE-Unterricht in der Treatmentgruppe eine signifikant bessere Wirkung erreicht werden konnte. Es ist sogar so, dass die Veränderungen beim aggressiven Verhalten bei den Schülerinnen und Schülern der Kontrollgruppe signifikant besser ausfallen als diejenigen bei der Interventionsgruppe. Dementsprechend muss grundsätzlich festgehalten werden, dass für die untersuchte Interventionszeit mit dem erfolgten PFADE-Unterricht keine positiven Effekte in Bezug auf die untersuchten Verhaltensweisen erzielt werden konnten. Dieser Befund hat als solcher einen eher ernüchternden Charakter. Gleichzeitig stellt sich die Frage nach den möglichen Erklärungen, zumal das Ausbleiben einer messbaren positiven Wirkung im Widerspruch zu den Ergebnissen aus der direkten Veränderungsmessung steht (vgl. Kap. 7.3 und 8.2.2). Einige Überlegungen in diesem Zusammenhang werden nachfolgend ausgeführt.

Kurze Untersuchungszeit

Wie in Kapitel 6.2 dargestellt und in Kapitel 7.4 vermerkt wurde, umfasst die effektive Untersuchungszeit nur 28 Schulwochen der insgesamt möglichen 39 Schulwochen eines Schuljahres. Diese Reduktion ist erstens auf die Rahmenbedingungen zurückzuführen, welche mit der Einführung von PFADE verbunden sind: die Programmentwickler legen grossen Wert darauf, dass jeweils erst nach der erfolgten Schulung mit dem PFADE-Unterricht begonnen wird. Da die Schulung im selben Schuljahr angesetzt wurde wie der Beginn der Implementierung, erfolgte der Start mit PFADE erst im Laufe des Schuljahres. Zweitens benötigten diejenigen Lehrpersonen, welche eine erste oder neue Klasse übernommen hatten, die Minimalzeit zwischen Sommer- und Herbstferien, um ihre Schülerinnen und Schüler soweit kennen

zu lernen, damit überhaupt eine Verhaltenseinschätzung für die Prä-Messung möglich war. Drittens galt es bei der Post-Erhebung hinsichtlich der Schlussveranstaltung methodisch korrekt vorzugehen. Die zweite Datenerhebung musste vor dieser Veranstaltung erfolgen, da an diesem Anlass unter anderem die ersten Ergebnisse der z-proso-Studie präsentiert wurden, was die Einschätzungen der Lehrpersonen aller Wahrscheinlichkeit nach beeinflusst hätte.

Während sich die Ergebnisse der z-proso-Studie auf die Datenerhebung von 39 Schulwochen PFADE-Unterricht stützt, basieren die vorliegenden Befunde auf einer deutlich geringeren Untersuchungszeit. Zumal die PFADE-Effekte bei der z-proso-Studie als sehr gering einzustufen sind (vgl. Kap. 3.4.2), erstaunt es nicht, dass bei der noch geringeren Umsetzungsdauer keine besseren Ergebnisse erzielt worden sind. Zudem gehören zum Schulalltag diverse Aktivitäten und Ereignissen, welche den Stundenplan kurzfristig verändern und somit auch zwischenzeitlich zu einem Ausfall von PFADE-Lektionen geführt haben. Gemäss Angaben anhand der Lektionenbogen gehören hierzu:

- Klassenlager
- Frühlingswanderung
- Projekttag
- Auffahrtswochenende
- Schulreise
- Exkursion
- Theaterwoche
- Vikarin

Diese Ereignisse lösen insbesondere dann einen markanten Wegfall der PFADE-Unterrichtszeit aus, wenn die Curriculuminhalte als isoliertes Unterrichtspaket bzw. in einer wöchentlichen Einzelstunde unterrichtet werden.

Die Summe dieser Überlegungen führt zur Schlussfolgerung, dass das Fehlen der positiven Effekte mit der – als eher kurz zu bewertenden – Untersuchungszeit zu erklären ist. Eine Follow-up Untersuchung, welche den Bogen über eine längere Zeitdauer spannen würde, könnte diese Frage klären.

Problemverhalten bereits bei der ersten Messung auf tiefem Niveau und aussergewöhnliche Daten bei der Kontrollgruppe

Eine weitere mögliche Erklärung lässt sich auf das tiefe Niveau der Ersteinschätzung bei den Problemverhalten zurückführen. Bei einer Skala von null («nie») bis vier («sehr oft») wurde

Angstverhalten/depressive Störungen zum ersten Messzeitpunkt im Mittel weniger als selten wahrgenommen (TG: .97, KG: .83) und auch die Werte für aggressives Verhalten liegen zwischen «nie» und «selten» (TG: .52 und .37, KG: .50 und .35). Die höchsten Werte – jedoch ebenso auf tiefen Niveau liegend – finden sich beim Merkmal *Hyperaktivität/Aufmerksamkeit* (TG: 1.18, KG: 1.12). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen beider Gemeinden bei ihren Schülerinnen und Schülern zum Zeitpunkt 1 nur sehr wenig Problemverhalten festgestellt haben. Da es sich dabei um Mittelwerte handelt, kann dies einerseits bedeuten, dass allgemein praktisch kein Problemverhalten vorliegt, oder dass lediglich einzelne Kinder auffällige Verhaltensweisen zeigen. Die separate Analyse derjenigen Schülerinnen und Schüler, bei welchen zum Zeitpunkt 1 am häufigsten Emotions- und Verhaltensstörungen beobachtet worden sind, zeigt innerhalb der Treatmentgruppe bei diesem Quartil klar bessere Veränderungswerte gegenüber der Gesamtgruppe. Dies kann sicherlich als positives Teilergebnis gewertet werden. Daneben zeigt der Vergleich mit den entsprechenden Quartilswerten aus der Kontrollgruppe wiederum in keinem der vier Verhaltensbereiche einen bedeutsamen Unterschied zwischen den Entwicklungsverläufen der beiden Gruppen.

Beim genaueren Betrachten der Entwicklungsverläufe fällt auf, dass die Kontrollgruppe in Zahlen ausgedrückt aussergewöhnliche Daten erzeugt. So ist im Speziellen bei beiden aggressiven Verhaltensweisen innert rund neun Monaten eine Reduktion um jeweils rund 40% zu verzeichnen, was einem enormen Rückgang gleichkäme und somit als sonderbar bezeichnet werden muss. Etwas entschärft werden kann dieser Umstand durch die Berücksichtigung des Startniveaus. Überträgt man die gemessenen Werte auf die betreffenden Antwortkategorien «nie» und «selten», verläuft die Entwicklung von «sehr selten» bis «praktisch nie». Allein mit diesen zwei Umschreibungen wird deutlich, dass die exakte Differenz zwischen den verbalisierten Ausprägungen nicht restlos definiert ist und die metrisch behandelte Skalierung zwischen «nie», «selten», «manchmal», «oft» und «sehr oft» einen gewissen Interpretationsspielraum in sich birgt. Zudem handelt es sich um eine feine Abstufung zwischen den einzelnen Ausprägungen. Würde im Falle der gemessenen Aggressionsreduktion allein mit den Zahlenwerten argumentiert, so könnte für die vorliegenden Werte ein verzerrtes Bild vermittelt werden. Die verbal formulierte Reduktion bei den aggressiven Verhalten von «sehr selten» bis «praktisch nie» erzeugt jedoch eine relativierende Wirkung bezüglich der Zahlenwerte. Um den Interpretationsspielraum besser eingrenzen zu können, dürfte eine breiter abgestützte Überprüfung der Entwicklungsverläufe – wie bereits im vorangehenden Punkt – mittels Durchführung einer Follow-up Untersuchung aufschlussreich sein.

Universelle Präventionsprogramme zeigen wenig Effekte

Eine dritte mögliche Erklärung deckt sich mit den in Kapitel 2.5.2 berichteten Überlegungen von BEELMANN (2006) sowie LÖSEL und BEELMANN (2006), welche die geringen Effektstärken bei den universellen Präventionsmassnahmen darin begründet sehen, dass sich die *Vermeidung von Problemen* im Gegensatz zur *Veränderung von bereits bestehenden Problemverhalten* viel weniger gut messen lässt. Damit verhindern Massnahmen der universellen Prävention sozusagen die Entdeckung von Interventionseffekten. Dies trifft auch auf die vorliegende Untersuchung zu. Wie oben ausgeführt liegen die Mittelwerte der 1.-Messung für die externalisierenden und internalisierenden Problemverhalten bereits sehr tief. Diese Ausgangslage macht es im Rahmen der universellen Präventionsmassnahme besonders schwierig, einen Effekt im Sinne einer signifikanten Verbesserung zu finden.

Der Fragebogen misst allein sozialkompetentes Verhalten und nicht die Sozialkompetenz

Folgt man KANNING'S (2005) Theorie zur Sozialkompetenz, so gilt es zwischen der *sozialen Kompetenz* und dem *sozial kompetenten Verhalten* zu unterscheiden. Diese Differenzierung hat Auswirkungen auf die Methode der Datenerhebung. Während Verhaltensbeobachtungen und –beschreibungen das *Sozialverhalten* messen, wird *soziale Kompetenz* mittels kognitiver Leistungstests gemessen. Diesbezüglich gilt es festzuhalten, dass die vorliegenden Daten mittels Fragebogen erhoben worden sind, mit welchen anhand von Lehrerbeobachtungen das *sozial kompetente Verhalten* der Schülerinnen und Schüler eingeschätzt worden ist. Daraus lassen sich durchaus Rückschlüsse auf die Sozialkompetenz eines Kindes ziehen (vgl. Kap. 2.3). Eine direkte Messung der Sozialkompetenz ist jedoch einzig über den Weg der Kinderbefragung möglich, wie sie beispielsweise in der z-proso-Studie durchgeführt worden ist. Diese strenge Unterscheidung von *Sozialkompetenz* und *sozial kompetentem Verhalten* legitimiert die Annahme, dass die Kinder der Treatmentgruppe mit PFADE zwar sozial kompetenter geworden sind, jedoch bis zum zweiten Messzeitpunkt noch kein sozial kompetenteres Verhalten zeigen und dies deshalb auch in den Ergebnissen nicht zutage tritt.

Diese These generiert im Weiteren zwei Gedankenfolgen. Erstens könnte mittels Kinderbefragung die Sozialkompetenz direkter gemessen und den vorhandenen Daten angegliedert werden, was möglicherweise zu aufschlussreicheren und eindeutigeren Befunden betreffend Sozialkompetenz und sozial kompetentem Verhalten führen würde. Falls dies aus Kosten- und Zeitgründen nicht möglich ist, würde eine Follow-up Untersuchung die Befunde betreffend des Sozialverhaltens mindestens verdichten und damit wiederum Anhaltspunkte in Bezug auf den Entwicklungsverlauf der Sozialkompetenz liefern. Zweitens geht es bei der Implementierung eines Sozialkompetenzprogramms nicht nur um das alleinige Trainieren von

Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern ebenso um die Förderung, dass diese erworbenen Kompetenzen auch umgesetzt werden. Dieser Ansatz ist insbesondere für die praktische Umsetzung eine zentrale Zielvorgabe.

Sleeper-Effekt

Dieser Begriff stammt aus der Kommunikationsforschung und wurde von CARL I. HOVLAND, A. A. LUMSDAINE und F. D. SHEFFIELD 1949 eingeführt (Cook, Gruder, Hennigan & Flay, 1979). In seiner klassischen Form bezeichnet der Begriff im Wesentlichen das auftretende Phänomen bei einer auf Überredung angelegten Botschaft, dass die Botschaft anfänglich nur eine geringe Einstellungsänderung auslöst, deren Wirkung zu einem späteren Zeitpunkt jedoch stärker wird. Neben diesem klassischen Verständnis des Sleeper-Effekts wird diese Bezeichnung immer dann verwendet, wenn der Effekt einer Manipulation zur Einstellungsänderung nicht unmittelbar, sondern verzögert auftritt (vgl. Bierhoff & Herner, 2002, S. 205). Mit andern Worten bedeutet dies im Hinblick auf eine weitere mögliche Erklärung für das Ausbleiben der messbaren positiven Wirkung von PFADE, dass – entgegengesetzt zum allgemein angenommenen Grundsatz, nach welchem Stimuli mit der Zeit an Wirkung verlieren – die Vermittlung der PFADE-Inhalte eine grössere Langzeit- als Kurzzeitwirkung haben und die messbaren Effekte des Sozialkompetenztrainings somit erst nach einer gewissen Zeit sichtbar werden. Diese Annahme liesse sich mit einer Follow-up Untersuchung überprüfen und stellt ein weiteres Argument zur Durchführung von Langzeitstudien bei Sozialkompetenzförderprogrammen dar.

Fazit

Hinsichtlich der ersten Fragestellung lässt sich mittels der Befunde aus der Prä-, Post-Messung abschliessend Folgendes festhalten:

1. Die Daten der Kontrollgruppe verhalten sich insofern aussergewöhnlich, als sie speziell beim aggressiven Verhalten innerhalb eines Dreivierteljahres beinahe eine Halbierung des Problemverhaltens suggerieren.
2. Stützt man sich unbeirrt auf die errechneten Resultate, so kann das Sozialkompetenztraining PFADE anhand des Vergleichs zwischen den beiden Untersuchungsgruppen und im Rahmen der untersuchten Zeit von 28 Schulwochen nicht als erfolgreich bewertet werden, da sich
 - a) das prosoziale Verhalten der Kinder, welche in PFADE unterrichtet worden sind, nicht positiver verändert als bei den Kindern ohne PFADE-Intervention

-
- b) beim externalisierenden wie internalisierenden Problemverhalten kein Rückgang abzeichnet, welcher bei der Treatmentgruppe grösser ist als bei der Kontrollgruppe
3. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung sowie den Befunden aus der z-proso-Studie⁶⁷ ist zu schliessen, dass die *kurzfristigen* Effekte von PFADE als gering einzustufen sind.
4. Die oben dargelegten Erklärungen machen deutlich, dass eine Fortführung der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich möglicher *langfristiger* Effekte von PFADE in Bezug auf das prosoziale Verhalten sowie auf Emotions- und Verhaltensstörungen erwünscht wäre und als aufschlussreich erachtet wird.

8.2.2 Erörterungen anhand der Ergebnisse der direkten Veränderungsmessung

Die direkte Veränderungsmessung, bei welchen die Lehrpersonen eine retrospektive Beurteilung der Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler vorgenommen haben, zeigen, dass die Lehrpersonen der Treatmentgruppe die Veränderungen grundsätzlich positiver einschätzen als die Lehrpersonen der Kontrollgruppe und zwar hinsichtlich des prosozialen Verhaltens wie des Problemverhaltens. Zudem ist augenfällig, dass bei den Schülerinnen und Schülern der Interventionsgruppe insbesondere beim *Erkennen von Gefühlen* und beim *Regeln Befolgen* eine signifikant grössere Veränderung festgehalten worden ist (Gefühle erkennen: TG: 3.71, KG: 3.29, $p = .000$; Regeln: TG: 3.44, KG: 3.03, $p = .000$). Stellt man diesem Befund die zwei Tatsachen gegenüber, dass die Konzepte *Regeln* und *Gefühle* zu den ersten Konzepten gehören, welche im Curriculum behandelt werden und dass das Konzept *Gefühle* mit Abstand am intensivsten unterrichtet worden ist (37.2% der gesamten PFADE-Unterrichtszeit), so kann dies als Hinweis dafür interpretiert werden, dass die Lehrpersonen einerseits viel in die Implementierung dieser PFADE-Elemente investiert und andererseits Vertrauen in die Wirksamkeit der Intervention haben und im Schulalltag positive Erfahrungen machen. Dies würde wiederum bedeuten, dass die direkt wahrgenommenen Verbesserungen bei den Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler – ausgelöst durch ein grosses Engagement – *artefakt* bedingt sind.

Im Gegensatz zu den positiven Einschätzungen bei der direkten Messung stehen – wie oben erwähnt – die Ergebnisse der Prä-, Post-Messung. Hier fallen die Einschätzungen durch die Lehrpersonen der Treatmentgruppe grundsätzlich weniger gut aus als diejenigen der Kontrollgruppe. Auch hier ist nicht auszuschliessen, dass ein psychologisches Element mitspielt.

⁶⁷ Untersuchungsdauer z-proso-Studie: 1 Schuljahr

In diesem Falle handelte es sich um eine *Wahrnehmungssensibilisierung*. Dies meint, dass die Lehrpersonen – beeinflusst durch die intensive Beschäftigung mit der Thematik – sensibler geworden sind und entsprechend mehr prosoziales aber auch mehr Problemverhalten wahrgenommen haben. Dies wäre im Falle des Problemverhaltens mitunter eine Erklärung, weshalb die Reduktionen nur in sehr geringem Ausmass wahrgenommen wurden. Diese Überlegungen sind mit ein Grund, weshalb eine Wiederholung der Messungen zu einem späteren Zeitpunkt als notwendig erachtet wird, um mit breiter abgestützten Befunden zur Wirksamkeit von PFADE Auskunft geben zu können.

8.3 Der direkte Einfluss einzelner PFADE-Konzepte auf die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler: Diskussion der Ergebnisse (Fragestellung 2: Hypothesen G-K)

F2: «Lassen sich direkte Einflüsse einzelner PFADE-Konzepte auf die untersuchten Verhaltensweisen feststellen?»

Das nachfolgende Diagramm illustriert die hierzu gemachten Befunde. Die Dicke der Pfeile korrespondiert mit dem Signifikanzniveau.

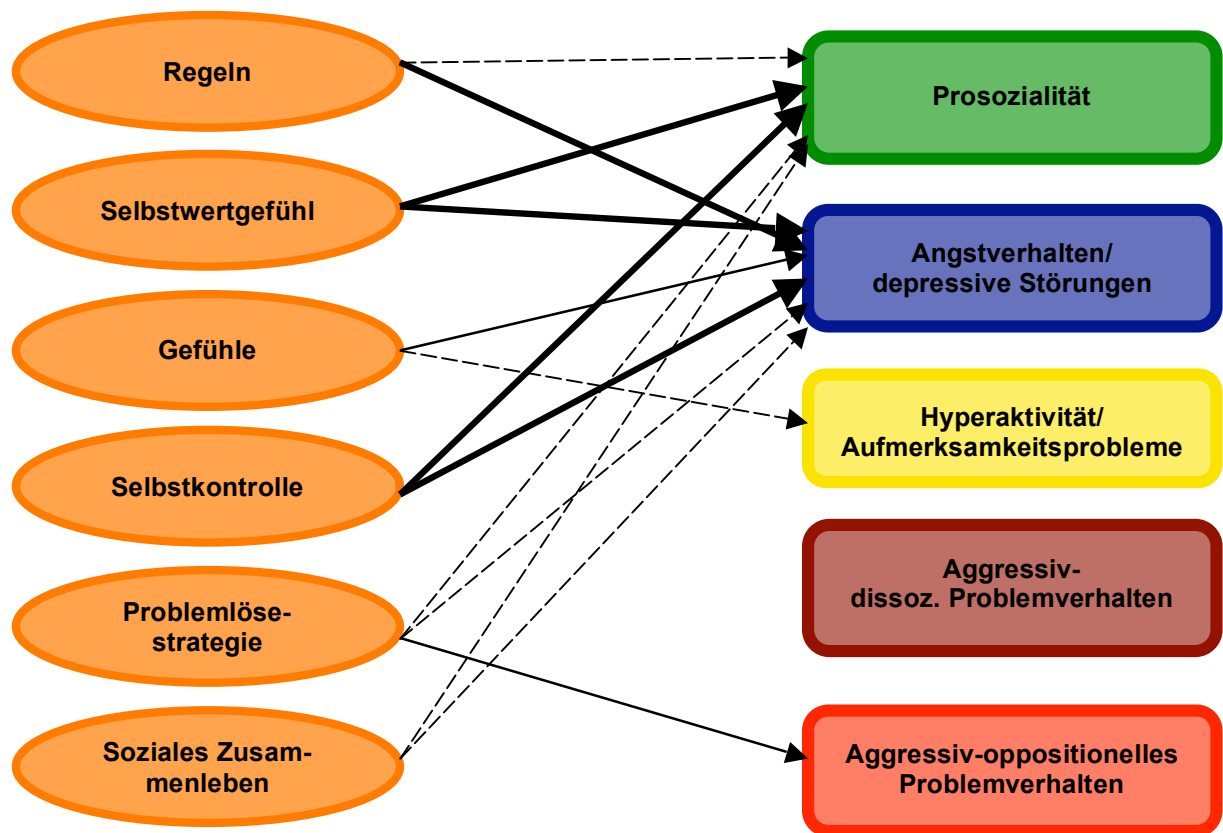


Abbildung 17: Lineare Einflüsse der PFADE-Konzepte auf die Verhaltensweisen

Die Abbildung 17 führt zu folgenden interessanten Erkenntnissen:

Lineare Einflüsse von PFADE-Konzepten im Hinblick auf eine gewünschte Veränderung lassen sich im Wesentlichen auf die Verhaltensweisen *Prosozialität* und *Angstverhalten/depressive Störungen* feststellen. Dabei fallen insbesondere die zwei Konzepte *Selbstwertgefühl* und *Selbstkontrolle* ins Gewicht. Je mehr also diese zwei PFADE-Bausteine unterrichtet werden, desto positivere Entwicklungsveränderungen dürfen beim prosozialen und

internalisierenden Verhalten der Schülerinnen und Schüler erwartet werden. Der starke Effekt bei der Prosozialität durch das Üben von Selbstkontrolle ist dabei bemerkenswert.

Insbesondere bei der *Prosozialität* kann zudem von einem Wechselspiel mit der Stärkung des Selbstwertgefühls ausgegangen werden. Wie die Abbildung 17 zeigt, nimmt einerseits das prosoziale Verhalten mit der Stärkung eines gesunden Selbstwertgefühls linear zu. Gleichzeitig strebt PFADE – gestützt auf die Theorie von COOLEY (2009) – eine Kultur des Lobens und Komplimente Machens an (vgl. Kap. 3.2.3.2) und legt damit gezielt einen Schwerpunkt auf das Wahrnehmen von prosozialem Verhalten wie Helfen, Teilen etc., welches in der Folge entsprechend positiv bewertet und rückgemeldet wird. Diese Form des Lernens über die *positive Verstärkung* beim prosozialem Verhalten führt bei den Schülerinnen und Schülern andererseits wiederum zu einer Stärkung ihres Selbstwertgefühls.

Bei der Verhaltensstörung *Angst/Depression* zählen GROEN und PETERMANN (2008) mitunter ein geringes Selbstwertgefühl zu den Symptomen. Dementsprechend gehen sie davon aus, dass universelle Präventionsprogramme, welche die Stärkung eines gesunden Selbstwertgefühls zum Inhalt haben, mit diesem Baustein einen Beitrag zur Verhinderung oder Reduktion dieses Störungsverhaltens leisten (vgl. Kap. 2.1.3.1). Gestützt wird dieser Ansatz von LAUCHT ET AL. (1997), die das gesunde Selbstwertgefühl zu den personalen Ressourcen zählen, welche als Schutzfaktoren fungieren. Die Befunde der vorliegenden Untersuchung bestätigen diesbezüglich den linearen Einfluss auf Angstverhalten und depressive Störungen bei Kindern durch die Förderung eines gesunden Selbstwertgefühls. Interessant ist aber auch, dass ein vermehrtes Trainieren der Selbstkontrolle zur Reduktion von Ängstlichkeit und depressiven Verstimmungen beitragen kann.

Während für die sechs PFADE-Konzepte ein direkter – wenn auch ungleich starker – Einfluss auf die Verhaltensweisen *Prosozialität* und *Angstverhalten/depressive Störungen* nachgewiesen werden kann, so zeigen sich für das aggressiv-dissoziale Verhalten wie andere Bedrohen, Treten, Schlagen oder aggressiv Reagieren bei keinem der sechs PFADE-Konzepte signifikante Einflussfaktoren. Trotzdem ist es interessant, dass die beiden stärksten (nicht signifikanten) Einflüsse wiederum von Seiten der Bausteine *Selbstwertgefühl* und *Selbstkontrolle* her rühren. Beim Merkmal *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme* ist einzig ein linearer Einfluss seitens des Konzepts *Gefühle* festzustellen und beim aggressiv-oppositionellen Verhalten wie Trotzen, Lügen, Ignorieren oder eigene Sachen Zerstören zeigt die Schulung *sozialer Problemlösestrategie* Wirkung.

In letzterem Falle bedeutet dies, dass je mehr die Technik der von PFADE gewählten Problemlösestrategie geübt und angewendet wird, desto eher ist ein Rückgang beim aggressiv-oppositionellen Problemverhalten zu erwarten. Bezugnehmend auf das Teilergebnis, dass erst während 3.6 Schullektionen das Konzept *Problemlösestrategie* eingeführt und umgesetzt worden ist, können somit zwei Tendaussagen abgeleitet werden. Zum einen wird deutlich (wie in Kap. 8.1 bereits vermutet), dass mit dieser vorläufig geringen dafür aufgewendeten Unterrichtszeit noch keine nennenswerten Veränderungen im aggressiven Verhalten erwartet werden können. Zum anderen kann hingegen davon ausgegangen werden, dass bei einer Fortsetzung und somit längerfristigen bzw. intensiveren Anwendung dieses PFADE-Konzeptes die angestrebten Effekte beim aggressiv-oppositionellen Problemverhalten erzielt werden können.

Hinsichtlich der dissozialen Aggression stellt sich hingegen die Frage, weshalb sich bei keinem der sechs PFADE-Konzepte ein signifikant linearer Einfluss feststellen lässt. Zwar hält VOSS (2000) anhand der Kognitionspsychologie fest, dass die Umsetzung eines neuen Denkmusters im Handeln bis zu 260 Mal das Denken eines neuen Gedankens erfordert und macht damit deutlich, dass zur Erreichung der gewünschten Effekte viel Zeit für das Umlernen bereits vorhandener aggressiver Verhaltensmuster investiert werden muss. Da es sich bei den Korrelationsbefunden jedoch um lineare Zusammenhänge handelt, ist die Frage damit noch nicht beantwortet. Immerhin zeigen alle Zusammenhänge in die erwartete Richtung. Eine Follow-up-Studie könnte hierzu möglicherweise mehr Aufschluss darüber geben.

Ein weiterer Befund bezüglich der direkten Einflüsse einzelner PFADE-Konzepte auf die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler zeigt auf, dass bei Kindern mit Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsproblemen insbesondere die Gefühlsschulung wirkt. Während dies als hilfreiche Erkenntnis so konstatiert und belassen werden kann, interessiert vor allem der Umstand, dass die übrigen PFADE-Konzepte hier keine Wirkung zeigen. Den betroffenen Kindern bereitet es unter anderem grosse Mühe sich an Regeln zu halten, und sie folgen oft dem ersten Handlungsimpuls (Döpfner et al., 2008; Siegler et al., 2005). Entgegen der aus der Praxis geprägten Erwartung haben gemäss den gemachten Befunden jedoch weder das Konzept *Regeln* noch das Konzept *Selbstkontrolle* einen direkten Einfluss auf Aufmerksamkeitsprobleme. Daraus zu schliessen, dass weder Regeln noch Selbstkontrolle für Kinder mit Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsdefizitstörungen hilfreich oder nötig sind, würde hingegen zu kurz greifen. Möglicherweise spielt hierbei die Art und Weise, wie das Regeln Einhalten und die Selbstkontrolle vermittelt oder umgesetzt werden, eine Rolle. Kinder mit ADHS verfügen nach FILKA KUSMIERZ (2004) nur zu 30% über die Möglichkeit, sich über den Wil-

lensimpuls «ich soll...» zu aktivieren. Sie sind zu 70% darauf angewiesen, dass ihnen etwas Spass macht und somit stark abhängig von ihrer Motivation. Während diesem Umstand im Falle der Einhaltung von Regeln im Schulalltag beispielsweise mittels Belohnungssystem – eine Form, bei welcher die Kinder von Aussen motiviert werden – Rechnung getragen werden könnte, dürfte es um einiges schwieriger sein, Formen zu finden, welche auch im Falle der Selbstkontrolle greifen. Kindern, welche grundsätzlich ihrem ersten Handlungsimpuls folgen, wird es in einer akuten Situation äusserst selten gelingen, den kognitiven Schritt des Stoppens mittels «ich soll...» zu vollziehen. Auch das Aufbringen von Eigen- oder Fremdmotivation, ein kurzfristiges Bedürfnis zu Gunsten eines längerfristigen Ziels aufzugeben, stellt wohl eine kaum zu bewältigende Herausforderung für alle Beteiligten dar. Insofern findet sich hier ein möglicher Ansatz zur Erklärung, weshalb das Konzept *Selbstkontrolle* bei diesen Kindern kaum Wirkung zeigen kann.

Betrachtet man Effektstärken und die Wirkungsbreite des PFADE-Konzepts *Gefühle*, so ist ein verhältnismässig geringer Effektanteil bei den Verhaltensweisen zu konstatieren. Dies scheint einerseits im Widerspruch zu dem von den PFADE-Entwicklern gesetzten Schwerpunkt *Gefühle* im PFADE-Curriculum zu stehen. Andererseits könnte damit auch argumentiert werden, dass der während der Untersuchungszeit hohe Anteil Gefühlsschulung (37.2%) ineffektiv gewesen sei. Dies kann so aber nicht gesagt werden. Das Konzept *Gefühle* fördert insbesondere die emotionale Kompetenz, welche als grundlegende Voraussetzung bei der Entwicklung von emotionalen und sozialen Fähigkeiten eines Menschen gilt und zugleich als einer der wichtigen Schutzfaktoren angesehen wird (vgl. Kap. 3.2.1 und Kap. 3.2.2.5). Der Gefühls-Baustein stellt im PFADE-Curriculum einerseits die zentrale Voraussetzung für die Konzepte *Selbstkontrolle*, *Problemlösestrategien* sowie *Soziales Zusammenleben/Freundschaften* dar und ist gleichzeitig ein Bestandteil derselben. Somit wirkt er als solcher auch in diesen PFADE-Konzepten mit.

Fazit

Abschliessend kann festgehalten werden, dass kein Konzept allein den Einfluss auf alle Verhaltensweisen abdeckt. Innerhalb der untersuchten Zeit wurden die grössten linearen Effekte im Speziellen mit den drei PFADE-Konzepten *Selbstwertgefühl*, *Selbstkontrolle* und *Regeln* erzielt. Bis auf den Baustein *Problemlösestrategie*, welcher zu drei Verhaltensweisen einen direkten Einfluss aufweist, zeigen die übrigen fünf Konzepte einen Einfluss auf jeweils zwei von den sechs untersuchten Verhaltensweisen. Dabei kann festgehalten werden, dass die Effekte bezüglich der direkten Einflüsse einzelner PFADE-Konzepte auf die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler beim externalisierenden Verhalten (Aggression, Hyperak-

tivität/Aufmerksamkeitsprobleme) gering ausfallen, während sich beim internalisierenden Problemverhalten (Angstverhalten/depressive Störungen) und der Prosozialität deutliche Resultate abzeichnen. Diese Ergebnisse zeigen mitunter, dass hinsichtlich positiver Einflüsse auf die Verhaltensweisen *alle* PFADE-Konzepte notwendig sind und sich das Sozialkompetenzprogramm PFADE weder als Anti-Aggressionstraining noch als Interventionsprogramm eignet. Es ist – wie von den Entwicklern beabsichtigt – ein Präventionsprogramm zur Förderung der Sozialkompetenz von Schülerinnen und Schülern.

8.4 Diskussion der Befunde und mögliche Schlussfolgerungen für die Praxis

8.4.1 Zentrale Erkenntnisse und erste Schlussfolgerungen

Die deutschsprachige PFADE-Version des Fast Track Programms PATHS grade 2, welches der universellen Prävention zugeordnet wird, ist ein umfassendes Programm zur Förderung von Sozialkompetenz in Unterstufenklassen. Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, wurden – selbst bei einer als hoch einzustufenden Intensität von durchschnittlich 63 Minuten PFADE-Unterricht pro Schulwoche – im Zeitraum von knapp acht Monaten im Mittel erst rund 16 der möglichen 60 thematische Einheiten (46 PFADE-Lektionen und 14 Zusatzlektionen) bearbeitet. Als Zeit intensives Element kristallisiert sich dabei das wöchentlich durchgeführte Ritual "Kind der Woche" heraus, welches im Durchschnitt einen Viertel der PFADE-Unterrichtszeit ausmacht. Allein diese Befunde machen deutlich, dass das Trainingsprogramm – wie es der Begriff bereits andeutet – nicht für einen Kurzeinsatz konzipiert ist, sondern eine längerfristige und anhaltende Implementierung bedingt. Analog zur z-proso-Studie fallen auch in dieser Untersuchung – deren Erhebungsdauer rund ein Drittel kürzer ist als diejenige der z-proso-Studie von einem ganzen Schuljahr – die Ergebnisse zur Wirksamkeit bescheiden aus: Zwar entwickeln sich die Veränderungen bei der Treatmentgruppe in die gewünschte Richtung, aber es können keine signifikanten Effekte hinsichtlich einer positiven Veränderung bei den Verhaltensweisen festgestellt werden, die auf die Implementierung von PFADE zurückzuführen sind. Was neben der verhältnismässig kurzen Untersuchungszeit genau die Gründe dafür sind, ist unklar. Eine Reihe von Überlegungen und Erklärungsansätzen wurde im Kapitel 8.2.1 dargelegt.

Demgegenüber stehen die Ergebnisse, welche signifikante lineare Einflüsse der einzelnen PFADE-Konzepte auf die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler nachweisen. Diese Resultate stützen wiederum die Vermutung, dass sich bei einer allfälligen Follow-up Untersuchung – PFADE wird in den Schulklassen der Treatmentgruppe weitergeführt – auch

signifikante Ergebnisse hinsichtlich der Wirksamkeit des Sozialkompetenzprogramms ausweisen lassen. Dies in der Annahme, dass mit der Fortsetzung im PFADE-Curriculum vermehrt auch die Konzepte *Selbstkontrolle*, *Problemlösestrategie* und *Soziales Zusammenleben* geübt werden. Damit kämen auch diese linearen Einflüsse vermehrt zum Tragen und resultierten in einer Verbesserung bei den Verhaltensänderungen. Gleichzeitig könnte hiermit verdeutlicht werden, dass mit PFADE zwar keine kurzfristigen Erfolge messbar sind, obschon die Lehrpersonen gemäss ihrer persönlichen direkten Veränderungseinschätzung bereits gewünschte Wirkungseffekte wahrnehmen. Hingegen darf bei länger anhaltender Implementierungszeit mit positiven Effekten gerechnet werden.

Bezüglich der Intensität kann anhand einer Gegenüberstellung zu den Angaben aus der z-proso-Studie die Tendaussage gemacht werden, dass im Speziellen Lehrpersonen, welche motiviert sind, PFADE zu unterrichten, die im Minimum nötige Zeit von rund 45 bis 60 Minuten pro Schulwoche für die PFADE-Umsetzung investieren. Dies und der mit der Implementierung verbundene Zeit- und Kostenaufwand sprechen klar dafür, dass das Kompetenzprogramm PFADE nur in Schulen zum Einsatz kommen sollte, in welchen die Lehrpersonen motiviert und an der Einführung und Umsetzung dieses Programms interessiert sind.

Um die Kontinuität des PFADE-Unterrichts zu gewährleisten, darf sich dieser nicht auf Einzelstunden begrenzen. Damit werden unter anderem die wöchentlichen Input- und Trainingssequenzen besser verteilt und vor möglichen Stundenplanänderungen oder Schulausfällen geschützt. Folgt man zudem dem Ansatz der schulbasierten vorbeugenden Prävention, welcher im Wesentlichen das *Einüben*, *Ritualisieren* und *Generalisieren* bestimmter erwünschter Verhaltensweisen durch gezieltes pädagogisches Handeln meint (vgl. Kap. 2.5.2), so bedeutet dies für die Schulpraxis, dass soziale Erziehung als Unterrichtsprinzip angesehen werden muss. Dies meint bezüglich PFADE, dass dessen Ziele und Inhalte ein Teil des schulischen Unterrichts werden sollten und es um das Entwickeln einer im Schulalltag gelebten Grundhaltung bei den Schülerinnen und Schülern sowie einer gelebten Erziehungshaltung bei den Lehrpersonen geht.

8.4.2 Empfehlungen für die Praxis

Alle diese Erkenntnisse und die daraus abgeleiteten Überlegungen führen zu einigen konkreten Empfehlungen für die Schulpraxis. Mit einbedacht sind hier das Wissen um den beachtlichen Umfang des Curriculums, dessen thematischer Lektionenaufbau sowie der Ansatz der universellen Frühprävention.

-
- Damit die erforderliche Intensität PFADE-Unterricht von mindestens einer Lektion pro Woche eingehalten wird, sollte PFADE von motivierten und interessierten Lehrpersonen umgesetzt werden. Eine verordnete Verpflichtung zur Umsetzung des Programms ist nicht ratsam. Sie läuft Gefahr, dass die für PFADE notwendige Unterrichtszeit nicht investiert wird.
 - Idealerweise wird PFADE während der ganzen Unterstufenzeit unterrichtet. Mit einem sanften Einstieg in der 1. Klasse wird die Basis für die Arbeit an den PFADE-Konzepten gelegt, und es bleibt genügend Zeit bis Ende der 3. Klasse das ganze Programm sorgfältig und kontinuierlich durchzuarbeiten.
 - Um die Kontinuität und Intensität des PFADE-Unterrichts hoch zu halten, empfiehlt sich eine Verteilung desselben auf mehrere Sequenzen pro Woche. Im Idealfall fließen die Kernkonzepte als Bestandteile einer gelebten Erziehungs- und Schulhauskultur in den Schulalltag ein.
 - Grundsätzlich braucht es das Zusammenspiel und somit die Bearbeitung *aller* PFADE-Konzepte, damit die gewünschten Effekte bei den verschiedenen Verhaltensweisen erwartet werden können. Entsprechend sollen alle PFADE-Konzepte ausreichend berücksichtigt werden.
 - Allein das Ritual "Kinder der Woche", welches der Stärkung eines gesunden Selbstwertgefühls dient, beansprucht im Mittel rund 10 Minuten der wöchentlichen PFADE-Unterrichtszeit. Für eine ausreichende Einführung und Bearbeitung der übrigen fünf Bausteine gilt es genügend Gesamt-PFADE-Unterrichtszeit einzuplanen.
 - Die stärksten Einflüsse auf die Verhaltensweisen zeigen sich bei den Konzepten *Regeln*, *Selbstwertgefühl* und *Selbstkontrolle*. Mit zunehmendem Training in diesen Themenbereichen können gezielt positive Veränderungen beim prosozialen Verhalten, Angst- oder depressiven Störungen und wahrscheinlich auch dem aggressiv-dissozialen Problemverhalten gefördert werden.
 - Bei Kindern mit Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsproblemen lohnt sich eine intensivere Gefühlsschulung.
 - Speziell das wiederholte Trainieren des Konzepts *Problemlösestrategie* reduziert Störungen bei der oppositionellen Aggression.

8.5 Abschliessende Einsichten mit Ausblick

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die Wirksamkeit eines schulischen Sozialkompetenztrainings zu untersuchen und damit einen weiterführenden Beitrag zur Evaluation schulbasierter Prävention zu leisten. Dabei ging es im Speziellen um eine Erweiterung der aus der

z-proso-Studie gewonnenen Erkenntnisse zur Wirksamkeit des Programms PFADE, welches erstmals im Jahr 2005 in seiner deutschsprachigen Version zum Einsatz gekommen ist. Dieses abschliessende Kapitel möchte das angestrebte Ziel reflektieren und gleichzeitig zentrale Befunde in weiterführende Überlegungen münden lassen.

Bezüglich des Nachweises von erhofften positiven Effekte hinsichtlich möglicher Veränderungen bei den Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler ist dieses Vorhaben insofern nicht gelungen, als bei der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe keine signifikanten Verbesserungen festgestellt werden konnten und die Ergebnislage diesbezüglich ähnlich unspektakulär ausgefallen ist wie bei der Erstauswertung der z-proso-Studie. Gleichzeitig kann festgehalten werden, dass sich innerhalb der Treatmentgruppe die Veränderungen beim prosozialen wie beim Problemverhalten in die gewünschte Richtung entwickelt haben.

Zwar zeigen die hier gemachten Befunde, dass innerhalb der Untersuchungszeit von 28 Schulwochen für die abhängigen Variablen (Verhaltensweisen), die direkt durch das Sozialkompetenzprogramm PFADE beeinflusst werden sollten, keine universelle Programmwirkung nachgewiesen werden kann. Gleichzeitig sprechen verschiedene Überlegungen und Indizien dafür, dass die erhofften Effekte erst zu einem späteren Zeitpunkt feststellbar werden. Dies wiederum kann auch als Bestätigung der z-proso-Erstergebnisse interpretiert werden, dass mit einem Präventionsprogramm kurzfristig zwar keine positiven Effekte gemessen werden können, es sich in der Tendenz jedoch abzeichnet, dass sich – bei ausreichendem Training der PFADE-Konzepte – das Verhalten der Schülerinnen und Schüler zunehmend positiv entwickelt.

Gleichzeitig soll an dieser Stelle nochmals vergegenwärtigt werden, dass PFADE kein Interventionsprogramm ist, sondern dem universellen Präventionsansatz folgt und sich grundsätzlich an gesunde bzw. nicht verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler richtet. Die tiefen Werte der Prä-Messung sind ein klares Indiz hierfür. Dementsprechend können auch keine oder nur geringe Effekte erwartet werden. Im Hinblick auf einen Wirkungsnachweise kommt in der vorliegenden Evaluation erschwerend hinzu, dass sich die Daten der Kontrollgruppe beim Problemverhalten aussergewöhnlich verhalten. Wo die wahren Gründe für diese Datenverzerrung liegen, ist unklar.

Unabhängig davon muss festgehalten werden, dass insbesondere ein Vergleich mit den z-proso-Resultaten nur bedingt möglich ist. Die Erstauswertung der Zürcher Studie zur Wirk-

samkeit des Programms basiert auf der Befragung von Kindern, Eltern und Lehrpersonen, während die Angaben hinsichtlich Verhaltensweisen und Unterrichtsquantität für die vorliegende Lizentiatsarbeit einzig über die Lehrpersonen erhoben worden sind. Zudem haben gemäss DANE und SCHNEIDER (1998) insbesondere diejenigen Projekte eine Chance, Wirkung zu zeigen, bei denen auch die Qualität der Umsetzung mit kontrolliert wird. Während die z-proso-Studie mittels Coachingbesuchen und einem damit verbundenen Ratingverfahren Angaben zur Qualität erheben und in die Ergebnisse mit einfließen lassen konnte, ist dies in der vorliegenden Untersuchung nicht der Fall. Somit sind hierzu nur zum Teil direkte Vergleiche möglich.

Die Wirksamkeit eines Programms steht zwar in Abhängigkeit von der oben genannten Umsetzungsqualität und Programmtreue, aber auch der *Quantität* wie beispielsweise Anzahl, Länge und Häufigkeit der durchgeführten Sequenzen (Dane & Schneider, 1998). Auch Zweiteres wurde in der z-proso-Studie evaluiert. Während sich dort die dabei ermittelten Werte im Wesentlichen auf die wöchentlich durchgeführte Gesamt-PFADE-Unterrichtszeit beschränken, konnten hier mittels des für diese Erhebung konzipierten Lektionenbogens weit differenziertere Befunde eruiert werden. Dazu zählen insbesondere die Ergebnisse, welche Aufschluss darüber geben, welches PFADE-Konzept wie intensiv unterrichtet worden. Dies ist im Hinblick auf die Herausarbeitung möglicher Korrelationen einzelner PFADE-Konzepte mit den untersuchten Verhaltensweisen eine entscheidende Voraussetzung. Somit stellen die Befunde zur Unterrichtsquantität sowie zu den linearen Einflüssen der PFADE-Bausteinen und Verhaltensweisen eine wertvolle Erweiterung der Ergebnisse aus der z-proso-Studie dar. Dementsprechend ist bei einer allfälligen Follow-up-Untersuchung der wiederholte Einsatz des in dieser Untersuchung eingesetzten Lektionenbogens sehr zu empfehlen.

Bezüglich der *ersten Fragestellung*, anhand welcher im Speziellen die *Veränderungen* in Bezug auf Sozialkompetenz sowie auf Emotions- und Verhaltensstörungen nach einem Unterrichtsjahr mit PFADE untersucht wurden, ergab sich, dass eine Folgeuntersuchung als sinnvoll, aufschlussreich und somit wünschenswert erscheint. Die Erstergebnisse der z-proso-Studie sowie die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass mit PFADE keine kurzfristig messbaren Erfolge zu erzielen sind. Dies entspricht den von LÖSEL und BEELMANN (2006) gemachten Befunden, dass universelle Präventionsprogramme in der Regel nur geringe Effektstärken ausweisen. Zudem bestätigt die vorliegende Evaluation, dass sich auch bei Einhaltung der von den Programmentwicklern empfohlenen wöchentlichen Unterrichtszeit, eine längerfristige Umsetzung des Kompetenztrainings als notwendig erweist, damit die einzelnen PFADE-Konzepte überhaupt ausreichend eingeführt und umgesetzt werden kön-

nen. Diese Überlegungen bekräftigen den – bereits mehrfach angedeuteten – Wunsch nach einer Fortsetzung dieser Längsschnittuntersuchung, zumal die systematische Wirkungsprüfung nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht interessiert, sondern auch im Hinblick auf den effizienten Einsatz zeitlicher und finanzieller Ressourcen von Schulen und Gemeinden, die PFADE implementieren möchten.

Die Befunde hinsichtlich der *zweiten Fragestellung*, welche die *direkten* Einflüsse einzelner PFADE-Konzepte auf die untersuchten Verhaltensweisen fokussierte, stellen eine wertvolle Erweiterung zur z-proso-Studie dar. Diese neu gewonnen Erkenntnisse können als allfällige Empfehlungen für die Praxis genutzt werden. Dies betrifft Fragen bezüglich der Quantität sowie Fragen hinsichtlich der direkten Zusammenhänge zwischen den vermittelten Inhalten und den Verhaltensweisen. So erscheint es beispielsweise sinnvoll, dass Lehrpersonen, Schulleitung und Behörden einer Schule bereits im Vorfeld über den zu investierenden Zeitbedarf Bescheid wissen. Daneben erweist sich eine sorgfältige Zeitplanung der wöchentlichen PFADE-Sequenzen als unumgänglich, damit einerseits für das KDW-Ritual ein entsprechendes Zeitfenster mit einberechnet wird und andererseits auch der sukzessiven Implementierung der übrigen Konzepte genügend Zeit eingeräumt wird. Dies gilt insbesondere für die erstmalige Durchführung. Wie sich in der Zwischenzeit im Praxisfeld Hombrechtikon und Zürich gezeigt hat, sind die Lehrpersonen beim zweiten Durchlauf des Programmeinsatzes (z.B. mit einem neuen Klassenzug) sicherer im Umgang mit planerischen Fragen. Sie verfügen über vertiefte theoretische Kenntnisse *und* eigene Erfahrungen bezüglich der Inhalte und Abläufe, sodass das Einplanen von PFADE-Elementen in den Unterricht um einiges leichter fällt. Mit zunehmender Praxiserfahrung erhöht sich zugleich die Chance, dass die PFADE-Inhalte immer mehr zu einer gelebten Schulzimmer- bzw. Schulhaus-Kultur werden.

Das Wissen um die linearen Einflüsse von PFADE-Konzepten auf die Verhaltensweisen, verdeutlicht zudem, dass ein direkter Zusammenhang zwischen Intensität und Wirkung besteht. Schulen, welche vom Einsatz des Kompetenztrainings Wirkung erwarten, müssen entsprechend bereit sein, das Programm in ausreichender Intensität umzusetzen. Gleichzeitig deuten die Befunde darauf hin, dass nur ein Zusammenspiel *aller* sechs Bausteine Einfluss auf die verschiedenen Facetten der Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern ausübt.

Insgesamt stützen die Befunde die Empfehlung, dass zwei bis drei Unterrichtssequenzen à 20 bis 30 Minuten pro Woche Voraussetzung dafür sind, dass das ganze PFADE-Programm mit allen Konzepten durchgearbeitet werden kann und somit spätestens in der 2. Klasse mit

dem für die Unterstufe konzipierten Programm begonnen werden sollte. Damit einhergehend bestätigt sich, dass Lernen von Sozialkompetenzen Zeit benötigt. MANFRED SPITZER spricht diesen Faktor in seinem Buch "Lernen" an, wenn er schreibt:

Nur dann, wenn die Regel⁶⁸ immer wieder angewendet wird, geht sie vom expliziten und sehr flüchtigen Wissen im Arbeitgedächtnis in Können über, das jederzeit wieder aktualisiert werden kann. (2002, S. 78)

Dass für das Lernen von sozialem Verhalten die *Gemeinschaft* – wie beispielsweise die Schulgemeinschaft – unabdingbar ist, wird als logische Voraussetzung angenommen. Es braucht ein Lernfeld, in dem in Realsituationen gelernt und geübt werden darf und kann. Die Tatsache, dass Schulen zudem Orte sind, in welchen bei Kindern und Jugendlichen zunehmend dissoziale Verhaltensformen beobachtet werden, machen diese gleichzeitig zu Institutionen, die sich selber mit mangelnder Sozialkompetenz bei Schülerinnen und Schülern konfrontiert sehen und nach wirksamen Lösungen suchen müssen. Sozialkompetenztrainings, wie das PFADE-Programm, sind hierfür eine mögliche Option – die vorgängige Absicherung hinsichtlich der wissenschaftlich geprüften Wirksamkeit derselben eine Bedingung. Obwohl die vorliegende Untersuchung hierzu einen Beitrag geleistet hat, kann anhand der Untersuchungsergebnisse noch keine Generalisierbarkeit für die Wirksamkeit von PFADE abgeleitet werden. Weitere Untersuchungen sind notwendig.

8.6 Anhaltspunkte für eine mögliche weiterführende Forschung

Eine Follow-up-Untersuchung (wenn möglich mit derselben Kontrollgruppe) könnte die bis jetzt gewonnen Ergebnisse weiter verdichten. Speziell interessieren würde hierbei der Entwicklungsverlauf bei den Verhaltensweisen. Eine anschliessende Analyse hinsichtlich der erwart- und messbaren Kurz- und Langzeitwirkungen bei einer Implementierung von PFADE stellt einen weiteren wertvollen Beitrag im Rahmen der evidenzbasierten Prävention dar.

Daneben ist es auch denkbar, mit den aussergewöhnlichen Daten der Kontrollgruppe – speziell bei den aggressiven Verhaltensweisen – einen Vergleich anzustellen, indem die vorliegenden Daten denjenigen der Kontrollgruppe aus der z-proso-Studie gegenüber gestellt werden.

⁶⁸ Spitzer meint hiermit die Gesetzmässigkeit

Als äusserst aufschlussreich werden insbesondere die Daten eingeschätzt, welche in einer weiteren Untersuchung in PFADE-Klassen mit dem Lektionenbogen erhoben werden können. Neben den rein quantitativen Angaben würde hiermit die Weiterführung der untersuchten Korrelationen von PFADE-Konzepten und Verhaltensweisens gewährleistet. Gleichzeitig bietet sich damit die Möglichkeit der Überprüfung, ob sich die bereits gewonnen Ergebnisse replizieren lassen. Dies könnte in einem nächsten Schritt zu einer Generalisierbarkeit führen bezüglich der direkten Einflüssen von PFADE auf Prosozialität und die verschiedenen Formen des Problemverhaltens.

Zu erwähnen ist auch, dass zum jetzigen Zeitpunkt noch unausgewertetes Datenmaterial vorliegt. Neben dem Lehrerfragebogen und dem Lektionenbogen wurden via Lehrpersonen mittels eines Klassen- und Schulhausfragebogens zusätzliche Daten erhoben, welche für weitere Untersuchungen verwendet werden könnten. Diese geben Auskunft über die Einschätzung zum Verhalten der Schülerinnen und Schüler in der Schulklasse sowie im Schulhaus.

Für allfällige Erhebungen in anderen Schulgemeinden ist es überlegenswert, Informationsveranstaltung, Prä-Messung sowie die Schulungstage für die Lehrpersonen vor den Sommerferien anzusetzen, damit die Lehrkräfte mit dem Start des neuen Schuljahres auch mit dem PFADE-Unterricht beginnen können und damit ein längere Untersuchungszeit gewährleistet wäre. Dies hätte jedoch zur Folge, dass damit einerseits die 1. Klassen und andererseits Lehrpersonen, welche in dieser Gemeinde neu bzw. mit einer neuen Klasse beginnen, ausgeschlossen würden, da diese Lehrpersonen ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht kennen und somit nicht in der Lage wären, den Lehrerfragebogen, welcher über das Verhalten der Kinder Auskunft gibt, auszufüllen. Insofern gilt es abzuwägen, ob eine längere Untersuchungszeit oder die Teilnahme aller Unterstufenklassen für einen weiteren Wirkungsnachweis von PFADE als aufschlussreicher eingestuft wird.

Überall, wo PFADE zum Einsatz kommt, bietet sich grundsätzlich die Möglichkeit für weitere Untersuchungen. Unabhängig davon, welchen Teilbereich diese rund um die Wirksamkeit des Sozialkompetenztrainings PFADE fokussieren, sie können auf die Befunde der vorliegenden Lizentiatsarbeit sowie der z-proso-Studie aufbauend weitere wertvolle Resultate generieren sowie die bisherigen Ergebnisse ergänzen und verifizieren.

9 Literaturverzeichnis

- Atteslander, P. (2000). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bauer, U. (2005). *Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bäuerle, S. (1999). Ursachen von Gewalt in der Schule. In J. Petersen & G.-B. Reinert (Hrsg.), *Gewalt in der Schule* (S. 7-67). Donauwörth: Auer.
- Baving, L. (2008). Aggressiv-dissoziales Verhalten. In F. Petermann (Hrsg.) *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 295-310). Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmassnahmen bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2), 151-162.
- Beelmann, A., Jaursch, S. & Lösel, F. (2004). *IKPL – Ich kann Probleme lösen. Soziales Trainingsprogramm für Vorschulkinder*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Beland, K. (1988). *Second Step. Aviolence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Benkmann, K. H. (1989): Pädagogische Erklärungs- und Handlungsansätze bei Verhaltensstörungen in der Schule. In: H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik* (S. 71-119). Berlin: Marhold.
- Biegert, H. (2004). ADHS und Jugendhilfe. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen der Kostenübernahme von pädagogischen Massnahmen bei ADHS im Rahmen der Eingliederungshilfe des KJHG/SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz/Sozialgesetzbuch VIII). In: T. Fitzner & W. Stark (Hrsg.), *Genial, gestört, gelangweilt? AD(H)S, Schule und Hochbegabung*. Weinheim: Beltz.
- Bierhoff, H.-W. & Herner, M. J. (2002). *Begriffswörterbuch Sozialpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böltken, F. (1976). *Auswahlverfahren. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler*. Stuttgart: Teubner.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin, Springer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brosius, F. (2004). *SPSS 12*. Bonn: mitp-Verlag.
- Burow, F., Asshauer, M. & Hanewinkel, R. (1998). *Fit und stark fürs Leben. 1. und 2. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag.
- Caplan, G. (1964). Principles of preventive psychiatry. *Behavioral Publications*_(16). London: Basic Books

Cierpka, M., (Hrsg.) (2001). *FAUSTLOS Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Anweisungsheft*. Göttingen, Hogrefe.

Cierpka, M. (2005a). Besser vorsorgen als nachsorgen. Möglichkeiten der psychosozialen Prävention. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 59-85). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Cierpka, M. (2005b). *FAUSTLOS - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg im Breisgau, Herder.

Cook, T.D. (2005). Emergent Principles for the Design, Implementation, and Analysis of Cluster-Based Experiments in Social Science. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 599 (1), 176-198.

Cook, T.D., Gruder, C.L., Hennigan, K.M., & Flay, B.R. (1979). History of the sleeper effect. Some logical pitfalls in accepting the null hypothesis. *Psychological Bulletin*, 86, 662-679.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Schribner's Sons.

Dane, A.V. & Schneider, B.H.(1998). Program Integrity in Primary and Early Secondary Prevention: Are Implementation Effects out of Control? *Clinical Psychology Review*, 18 (1), 23-45.

Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchischen Linearen Modells*. Weinheim: Juventa.

Döpfner, M., Banaschewski, T. & Sonuga-Barke, E. (2008). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS). In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 257-276). Göttingen: Hogrefe.

Durkheim, E. (1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Neuwied: Suhrkamp.

Egle, U. T. (2005). Langzeitfolgen früher Stresserfahrungen. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 36-56). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Eisner, M., Manzoni, P. & Ribeaud, D. (2000). *Gewalterfahrungen von Jugendlichen; Opfererfahrungen und selbst berichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich*. Aarau: Sauerländer.

Eisner, M. & Ribeaud, D. (2005). Auf dem Weg zu evidenzbasierter Gewaltprävention. *terra cognita* 6, 32-37.

Eisner, M., Jünger, R. & Greenberg, M. (2006a). Gewaltprävention durch die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule: Das PATHS/PFAD Curriculum. *Praxis der Rechtspsychologie: Kinderdelinquenz* 16 (1/2), 144-168).

Eisner, M., Ribeaud, D. & Bittel, S. (2006b). *Prävention von Jugendgewalt. Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik*. Bern: Eidgenössische Ausländerkommission EKA.

Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2007). *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen*. Zürich: Rüegger.

Elliot, D.S., (Ed.) (2002). *Blueprints for Violence Prevention, Book Ten: Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1995). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Felitti, V. J., Anda, R., Nordenberg, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V., Koss, M. & Marks, James (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14 (4), 245–258.

Forness, S. R. & Knitzer, J. (1992). A New Proposed Definition and Terminology to Replace 'Serious Emotional Disturbance' in individuals with Disabilities Education Act. *School Psychology Review*, 21, 12-20.

Gottfredson, D.C., Wilson, D.B. & Skroban Najaka, S (2002). School-based crime prevention. In L. W. Sherman, D. P. Farrington, B. C. Welsh & D. Layton MacKenzie (Eds.), *Evidence-Based Crime Prevention* (p. 56-164). London: Routledge.

Greenberg, M. & Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle: University of Washington Press.

Greenberg, M.T., Kusché, C.A. & Mihalic, S.F. (2002). In D.S. Elliot (Ed.) *Blueprints for Violence Prevention, Book Ten: Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* (1-112). Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

Groen, G. & Petermann, F. (2008). Depressive Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 427-443). Göttingen: Hogrefe.

Harter, S. (1999). *The cognitive and social construction of the developing self*. New York: Guilford Press.

Hillenbrand, C. (2006). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: Reinhardt.

Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. Weinheim: Verlagsgruppe BELTZ, Psychologie Verlags Union.

Hopf, W. (2002). Sozialwirksame Schule – ein systemischer Ansatz. Gewaltprävention – soziales Lernen – Schulkultur. In M. Drilling, P. Friedrich & H. Wehrli (Hrsg.), *Gewalt an Schulen. Ursachen, Prävention, Intervention* (S. 86-99). Zürich: Pestalozzianum.

Hoeben, S.M., van Lier, P.A. & van Lieshout, C.F.M. (1995). *Planmatige gedragsbeïnvloeding. Het hanteren van een deelhandelingsplan planmatige gedragsbeïnvloeding als middel ter bevordering van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het vmbo-onderwijs* (S. 28-42). KPC: 's-Hertogenbosch.

Höffe, O. in Zusammenarbeit mit Maximilian Forschner, Christoph Horn & Wilhelm Vossenkuhl (1997). *Lexikon der Ethik*. (5. Neubearb. und erw. Aufl.). München: Beck.

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9 (2), 191-204.

Kanning, U. P. (2005). *Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung*. Göttingen: Hogrefe.

Killias, M. (2002). *Grundriss der Kriminologie*. Bern: Stämpfli.

Klees, K., Marz, F. & Moning-Konter, E. (2003). *Gewaltprävention. Praxismodelle aus Jugendhilfe und Schule*. Weinheim: Juventa.

Knopf, H. & Gallschütz, C. (2006). Prosozialität statt Aggressivität. In G. Igl, H. Knopf & W. Merkle (Hrsg.), *Schriftenreihe zur Entwicklung sozialer Kompetenz* (Bd. 8). Berlin: Rhombos.

Koglin, U. & Petermann, F. (2008). Kindergarten- und Grundschulalter: Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 81-98). Göttingen: Hogrefe.

Kolip, P. (1993). *Freundschaften im Jugendalter: Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung*. Weinheim: Juventa.

Kusché, C. A. & Greenberg, M. (1994). *The PATHS curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.

Kusmierz, F. (2004). Die Mini-Notschule – Ein Pilotprojekt. In T. Fitzner & W. Stark (Hrsg.), *Genial, gestört, gelangweilt? AD(H)S, Schule und Hochbegabung* (S. 41-59). Weinheim: Beltz.

Ladd, G.W. (1999). Peer Relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.

Langer, I. (1994). *Überlebenskampf im Klassenzimmer. Was Schüler und Eltern gegen den Gewaltterror tun können*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M.H. (1997). Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Bd. XXIX (3), 26 - 270.

Loeber, R. & Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12 (4), 737-762.

Lohmann, J. (1978). Zur Problematik des Begriffs Störung. In: J. Lohmann & B. Minsel (Hrsg.), *Störungen im Schulalltag. Studienprogramm Erziehungswissenschaft* (Bd. 6) (S. 15-37). München: Urban & Schwarzenberg.

Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587 (1), 84-109.

Lösel, F. & Plankensteiner, B. (2005). *Präventionseffekte sozialer Kompetenztrainings für Kinder*. (Campbell Collaboration on Crime and Justice; CCJG-Review). Bonn: Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention

Lösel, F., & Beelmann, A. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2), 127-139.

Manns, M. & Schultze, J. (2004). Soziale Kompetenz und Prävention. Berliner Präventionsprogramm für Haupt- und Gesamtschüler. In F. Petermann (Hrsg.), *Studien zur Jugend- und Familienforschung* (Bd. 22). Frankfurt am Main: Peter Lang Pub Inc.

Markie-Dadds, C., Sanders, M.R. & Turner, K.M.T. (2004). *Das Triple P - Elternarbeitsbuch. Der Ratgeber zur positiven Erziehung mit praktischen Übungen*. Münster: PAG Institut für Psychologie.

Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2004a). *Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte*. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.

Melzer, W. & Schwind, H.-D. (Hrsg.) (2004b). *Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven. Dokumentation des 15. Opferforums 2003*. Baden-Baden: Nomos.

Minsel, B. (1978). Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern. In: J. Lohmann & B. Minsel (Hrsg.), *Störungen im Schulalltag. Studienprogramm Erziehungswissenschaft* (Bd. 6). München: Urban & Schwarzenberg.

Moffit, T.E., Caspi, A., Rutter, M. & Silva P.A. (2001). *Sex Differences in Antisocial Behaviour. Conduct disorder, Delinquency and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.

Myschker, N. (2005). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Massnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K.L, Seyboldt, D., Morissey-Kane, E. & Davino, K. (2003). What works in Prevention: Principles of Effective Prevention Programs. *American Psychologist*, 58 (6&7), 449-456.

Nelson, G., Westhues, A., & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention and Treatment*, 6 (1)

Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Hans Huber.

Opp, G., (2003). Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. In: A. Leonhardt & F. Wember (Hrsg.), *Bildung, Erziehung, Behinderung. Grundlagen und Methoden der pädagogischen Rehabilitation* (S. 504-517). Weinheim: Beltz.

Pädagogisches Institut der Universität Zürich (2005). *PFADE: Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien. Präventionsprogramm für die Klassen des Zürcher Projekts z-ok. Eine Adaption des PATHS Curriculums (Fast Track Project - Grade 2) von Carol A. Kusché und Mark T. Greenberg*. Zürich: Päd. Institut Universität Zürich.

Petermann, F., Gerken, N., Natzke, H. & Walter H.-J. (2002). *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Petermann, U. & Petermann, F. (2008). Aggressiv-oppositionelles Verhalten. In F. Petermann (Hrsg.) *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (277-293). Göttingen: Hogrefe.

Pfau, D. (2004). Was kann die Schule für aufmerksamkeitsgestörte Kinder tun? In: T. Fitzner & W. Stark (Hrsg.), *Genial, gestört, gelangweilt? AD(H)S, Schule und Hochbegabung*. Weinheim: Beltz.

Raudenbush, S. W. (1997). Statistical Analysis and Optimal Design of Cluster Randomized Trials. *Psychological Methods*, 2 (2), 173-185.

Reinert, G.-B. & H. Wehr (1999). Gewalt in der Schule. In S. Bäuerle, H. Moll-Strobel, G.-B. Reinert & H. Wehr (Hrsg.), *Gewalt in der Schule* (68-141). Donauwörth: Auer.

Rost, D.H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim: Beltz.

Rowe, R., Maughan, B., Costello, E.J. & Angold, A. (2005). Defining oppositional defiant disorder. *Journal of Child Psychology*, 46, 1309-1316.

sch: Ritalin-Kinder im Auge behalten. In: *Tages-Anzeiger*, 26. August 2008, S. 11.
Schneider, S. (2005). Lernfreude und Schulangst. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (S. 199 - 230). Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften (Bd. 2).

Sherman, L.W., Farrington, D.P., Welsh, B.C. & MacKenzie, D.L. (Eds.) (2002). *Evidence-Based Crime Prevention*. London: Routledge.

Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. München: Spektrum.

Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

SPSS (2007). *SPSS Advanced Models™ 16.0 (deutsche Version)*. o.O., SPSS Inc.

Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtapples, G.H., Meier, U. & Popp, U. (2000). *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim: Juventa.

Tremblay, R.E., Nagin, D.S., Séguin, J.R., Zoccolino, M., Zelazo, P.D., Boivin, M., Pérusse, D. & Japel, C. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Pediatrics*, 114 (1), e43-e50.

Vitaro F., Brendgen, M. & Tremblay, R. (2001). Preventive Intervention: Assessing its Effects on the Trajectories of Delinquency and Testing for Mediatorial Processes. *Applied Developmental Science*, 5 (4), 201-213.

Voss, R. (2000). Neue Lösungen oder alte Rezepte? Lebenswelt- und lösungsorientierte Perspektiven für den Umgang mit Kindern in «schwierigen» Zeiten. In R. Voss (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder in Schule und Familie. Neue Lösungen oder alte Rezepte?* (S. 1-35). Neuwied: Luchterhand.

Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness, and associated risk factors. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 101-124.

Wittenberg, R. (1998). *Grundlagen computergestützter Datenanalyse*. Stuttgart: Lucius und Lucius.

Webhinweise

www.colorado.edu/cspv/blueprints/model/programs/PATHS.html

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau und Gliederung der Arbeit.....	13
Abbildung 2: Protektive Faktoren (nach Laucht et al. 1997, S. 263)	40
Abbildung 3: Geschlechter-Verteilung nach Untersuchungsgruppen	94
Abbildung 4: Verteilung der Altersklassen nach Untersuchungsgruppen zum Zeitpunkt 1 ..	95
Abbildung 5: Verteilung der nationalen Herkunft nach Untersuchungsgruppen	96
Abbildung 6: Sprachkultureller Hintergrund nach Untersuchungsgruppen	98
Abbildung 7: Anteile Schülerinnen und Schüler nach Klassentypus	100
Abbildung 8: Einschätzung der Prosozialität durch die Lehrerinnen und Lehrer zu den beiden Messzeitpunkten	102
Abbildung 9: Einschätzung von Angstverhalten/depressive Störungen durch die Lehrerinnen und Lehrer zu den beiden Messzeitpunkten	103
Abbildung 10: Einschätzung betreffend Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme durch die Lehrerinnen und Lehrer zu den beiden Messzeitpunkten	105
Abbildung 11: Einschätzung des aggressiv-dissozialen Verhaltens durch die Lehrerinnen und Lehrer zu den beiden Messzeitpunkten	106
Abbildung 12: Einschätzung des aggressiv-oppositionellen Verhaltens durch die Lehrerinnen und Lehrer zu den beiden Messzeitpunkten	108
Abbildung 13: Einschätzung der Veränderungen innerhalb der untersuchten Zeit.....	114
Abbildung 14: Vergleich PFADE-Unterricht in den verschiedenen Klassentypen.....	120
Abbildung 15: Durchschnittliche Anzahl angeschnittener PFADE-Lektionen	122
Abbildung 16: Anzahl unterrichtete Lektionen zu den einzelnen PFADE-Konzepten	124
Abbildung 17: Lineare Einflüsse der PFADE-Konzepte auf die Verhaltensweisen	145

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Klassifikation der Emotions- und Verhaltensstörungen nach MYSCHKER	17
Tabelle 2:	Die drei Präventionstypen	36
Tabelle 3:	Wichtige Risikofaktoren im Zusammenhang mit Problemverhalten	39
Tabelle 4:	Übersicht bekannter Sozialkompetenzprogramme im deutschsprachigen Raum.....	53
Tabelle 5:	Zeitliche Abfolge von Interventionen und Datenerhebung	84
Tabelle 6:	Angaben zur Struktur der beiden Schulgemeinden	86
Tabelle 7:	Die fünf im Fragebogen erhobenen Dimensionen zum Sozialverhalten	87
Tabelle 8:	Faktoren und Ladungen der untersuchten Verhaltensweisen; Koeffizienten < 0.4 wurden unterdrückt (Hauptkomponenten mit Varimax-Analyse)	90
Tabelle 9:	Forcierte 5-Faktoren-Lösung; Koeffizienten < 0.4 wurden unterdrückt	92
Tabelle 10:	Geschlechter-Verteilung nach Untersuchungsgruppen	95
Tabelle 11:	Verteilung der nationalen Herkunft nach Untersuchungsgruppen	97
Tabelle 12:	Verteilung der Sprachen nach Untersuchungsgruppen	97
Tabelle 13:	Sprachkultureller Hintergrund nach Untersuchungsgruppen	99
Tabelle 14:	Anteile Schülerinnen und Schüler nach Klassentypus.....	100
Tabelle 15:	Häufigkeitsverteilung der Prosozialität	102
Tabelle 16:	Häufigkeitsverteilung beim Merkmal Angstverhalten/depressive Störungen.	103
Tabelle 17:	Häufigkeitsverteilung beim Merkmal Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme	104
Tabelle 18:	Häufigkeitsverteilung des aggressiv-dissozialen Verhaltens	106
Tabelle 19:	Häufigkeitsverteilung des aggressiv-oppositionellen Verhaltens	107
Tabelle 20:	Verhaltensweisen nach Untersuchungsgruppen	109
Tabelle 21:	Verhaltensweisen nach Messzeitpunkten	109
Tabelle 22:	Intraklassenkorrelationen bei den abhängigen Variablen der Verhaltensweisen	111
Tabelle 23:	Signifikanz (p-Wert) des Untersuchungsgruppen-Zeit-Interaktionseffekts für die verschiedenen Verhaltensweisen (aufgrund MIXED-Modell)	112
Tabelle 24:	Veränderungsvariablen	114
Tabelle 25:	Durchschnittliche Anzahl durchgeführter Lektionen PFADE-Unterricht (N=15)	116
Tabelle 26:	Durchschnittliche Anzahl Lektionen PFADE-Unterricht in 1. Klassen (N=4) .	117
Tabelle 27:	Durchschnittliche Anzahl Lektionen PFADE-Unterricht in 2. Klassen (N=4) .	117
Tabelle 28:	Durchschnittliche Anzahl Lektionen PFADE-Unterricht in 3. Klassen (N=3) .	118
Tabelle 29:	Durchschnittliche Anzahl Lektionen PFADE-Unterricht in Mehr-Klassen (N=4)	119

Tabelle 30:	Übersichtstabelle zur Häufigkeitsverteilung der unterrichteten PFADE-Lektionen.....	120
Tabelle 31:	Anzahl Schullektionen pro PFADE-Konzept.....	123
Tabelle 32:	Korrelation PFADE-Konzepte und Prosozialität	126
Tabelle 33:	Korrelation PFADE-Konzepte und Angstverhalten/depressive Störungen....	127
Tabelle 34:	Korrelation PFADE-Konzepte und Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme	127
Tabelle 35:	Korrelation PFADE-Konzepte und aggressiv-dissoziales Verhalten	128
Tabelle 36:	Korrelation PFADE-Konzepte und aggressiv-oppositionelles Problemverhalten	129
Tabelle 37:	Signifikanz der Einflüsse von PFADE-Konzepten auf Verhaltensweisen.....	132

12 Anhang

12.1 Anhang 1: Begleitbriefe für Prä- und Post-Messung

Begleitbrief Hombrechtikon (Prä-Messung)

Christine Länger Kramer
Pädagogisches Institut Universität Zürich
Freiestrasse 36
8032 Zürich
mailto: claenger@paed.unizh.ch
Tel. P: 044 362 22 57

Zürich, den 6. September 2006

PFAD-Evaluation in Hombrechtikon

Liebe PFAD-Lehrpersonen der Unterstufe Hombrechtikon

Ich hoffe, Sie sind gemeinsam mit Ihren Schülerinnen und Schülern gut ins neue Schuljahr gestartet und haben sich nach der langen Sommerpause (in einer wohl dosierten Mischung aus geruhsam und zügig) wieder in den Rhythmus des Schulalltags eingelebt. Nach den Herbstferien beginnen Sie in Ihrer Klasse mit dem Unterricht von PFAD.

Die meisten von Ihnen haben mich wahrscheinlich an der PFAD-Info-Veranstaltung im vergangenen Juni gesehen. Neben meiner Arbeit im Rahmen des Begleitkonzepts von PFAD, bin ich in Hombrechtikon zuständig für die wissenschaftliche Begleitung und Auswertung. Das Konzept der Evaluation läuft unter der Leitung von Dr. Manuel Eisner. Die Studie hat zum Ziel, die Wirksamkeit des PFAD-Curriculums als Mittel zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Reduktion von Problemverhalten zu ermitteln. Mit anderen Worten geht es also darum herauszufinden, was das Lehrmittel "bringt" – eine zentrale Frage, die Lehrpersonen, Behörden und Wissenschaft wohl alle gleichermassen interessiert. Dafür bedarf es dreier "Messinstrumente". Es sind dies:

- 1. Der Beobachtungsfragebogen**, welcher anhand einer Einschätzung durch die Lehrperson über das Verhalten der einzelnen Schülerinnen und Schüler Auskunft gibt.
- 2. Der Klassen- und Schulhaus-Fragebogen**, welcher eine Einschätzung der Lehrperson in Bezug auf das Klassenklima und die Situation im Schulhaus aufzeigt.
- 3. Der Lektionenbogen**, welcher darüber Auskunft gibt, wann, wie lange und zu welchem Baustein von PFAD mit den Kindern gearbeitet worden ist.

Das Ausfüllen des Lektionenbogens beginnt erst mit dem Einsatz von PFAD; die Handhabung wird an der Schulung vom 22./23. September noch genauer erläutert. Die zwei anderen Fragebögen hingegen kommen – wie am Infoanlass und durch die Schulbehörde schon angekündigt – zwei Mal zum Einsatz. Einmal jetzt – bevor Sie mit dem PFAD-Unterricht beginnen – und einmal am Ende des Schuljahres 2006/2007.

In der Beilage finden Sie nun die Beobachtungsfragebögen sowie den Klassen- und Schulhaus-Fragebogen. Für die Vergleichbarkeit ist es äusserst wichtig, dass die Bögen von *einer* Lehrperson ausgefüllt werden. Im Falle einer Doppelstelle ist es auch möglich, dass sich die zwei Lehrpersonen die Klasse teilen. Wichtig ist dann, dass bei der 2. Erhebungswelle im Juni 2007 wieder *dieselbe* Aufteilung vorgenommen wird.

Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation bildet einen wesentlichen Teil des Abkommens zwischen der Schulpflege Hombrechtikon und der Universität Zürich. Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt. Die Daten werden nicht personalisiert erhoben und ausschliesslich statistisch ausgewertet. Es werden also keinerlei Auswertungen vorgenommen, welche Rückschlüsse auf ein einzelnes Kind, Ihre Klasse oder Ihr Schulhaus zulassen.

Wir haben den **Termin für die Retournierung der Fragebögen** auf den **21. September 2006** – den letztmöglichen Tag vor der PFAD-Schulung – festgelegt. Das Ausfüllen der Bögen muss nicht an einem Stück erfolgen. Sie können sich bis zum vorgegebenen Rücksendetermin die Zeit dafür frei einteilen. Ich bin aber sehr froh, wenn Sie mir die ausgefüllten Bögen termingerecht bis spätestens am 21. September mit dem beiliegenden Antwortcouvert (für grössere Klassen 2 Couverts) zurück schicken.

Hier noch ein paar Gedanken und Hinweise

Als Lehrperson haben Sie intensiven und regelmässigen Kontakt mit Ihren Schülerinnen und Schülern. Ihre Einschätzung bezüglich der Entwicklung und des Verhaltens des Kindes ist für diese Studie deshalb von sehr grossem Wert und ich bedanke mich bereits an dieser Stelle ganz herzlich für Ihre Mitarbeit! Verbunden mit dem Aufwand, den Sie leisten müssen, hoffe ich, dass Ihnen auch ein persönlicher Gewinn daraus entsteht. Mit Hilfe der Fragebögen setzen Sie sich in einer standardisierten Form mit dem Sozialverhalten Ihrer Schülerinnen und Schüler auseinander und erhalten so ein vielschichtiges und aufschlussreiches Bild über deren Verhalten. Diese Erkenntnisse liefern eine wertvolle Ergänzung zum Leistungsbild der einzelnen Kinder und dienen Ihnen bei Elterngesprächen oder einer Gesamtbeurteilung.

Zur Klärung muss ich gleichzeitig aber darauf hinweisen, dass Sie den Fragebogen auf keinen Fall als Hilfsmittel bei einem Gespräch verwenden dürfen. Bitte achten Sie auch sonst darauf, dass keine Drittperson Einblick in Ihre Angaben erhält.

Der Beobachtungsfragebogen

- In einem ersten Schritt lohnt es sich sicher, den Fragebogen als Ganzes einfach mal durchzulesen und sich einen Eindruck und einen **Überblick** zu verschaffen. Sie werden dabei unter anderem feststellen, dass die Fragen – zu Ihrer Arbeitserleichterung – **nach Themenbereichen geordnet** sind und sich demzufolge in ihrer Art zum Teil sehr ähneln. Bitte beantworten Sie dennoch jede Frage einzeln und unabhängig von Ihren übrigen Antworten.
- Damit der **Datenschutz** gewährleistet ist, bitte ich Sie im Anschluss an das Ausfüllen, das **Namensfeld** auf der linken Seite des Beobachtungsboogens mit einer Schere **abzutrennen**. So wird die Möglichkeit ausgeschlossen, dass Drittpersonen während des Versandes Ihre Antworten identifizieren können.
- **Umteilung, Zu- oder Wegzug eines Kindes**
 - o Falls Sie einen Fragebogen für ein Kind erhalten, das bereits in eine andere Klasse in Hombrechtikon umgeteilt worden ist, so geben Sie den Fragebogen bitte direkt an die entsprechende Lehrperson weiter und vermerken dies im Feld oben rechts.
 - o Falls eine Schülerin oder ein Schüler ganz neu in Ihrer Klasse ist und Sie keinen Fragebogen für das betreffende Kind erhalten haben, so wenden Sie sich bitte umgehend an mich. Ursula Findeisen ist im Besitz einiger "namenloser" Fragebögen, welche in einem solchen Fall bei ihr bezogen werden können und ich gebe Ihnen einen Code bekannt, den Sie dann auf dem Fragebogen eintragen können.
 - o Falls ein Kind aus Ihrer Klasse bereits wieder aus Hombrechtikon weggezogen ist, vermerken Sie dies bitte im Feld oben rechts und schicken den Bogen so an mich zurück.

Der Klassen- und Schulhaus-Fragebogen

Hier bitte ich Sie um eine Einschätzung zum SchülerInnenverhalten in Ihrer Schulklasse sowie der Situation in Ihrem Schulhaus. Auch diese Angaben werden selbstverständlich anonym behandelt und ausschliesslich statistisch verwertet. Obwohl diese Fragen vielleicht etwas heikler zu beantworten sind, bitte ich Sie, die Kreuze dort zu setzen, wo sie aktuell auf Ihre persönliche Einschätzung und Empfindung zutreffen, um den Wert der Aussagekraft der PFAD-Evaluation möglichst hoch zu halten. Weder Schulleitung noch Schulbehörden erhalten Zugang zu diesen Angaben.

Grundsätzlich gilt: Es gibt weder falsche noch richtige Antworten! Es handelt sich um die Wahrnehmung und Einschätzung zum jetzigen Zeitpunkt und aus Ihrer Perspektive.

Ich hoffe, Ihnen mit diesen Ausführungen die wesentlichen Informationen vermittelt zu haben und bedanke mich nochmals ganz herzlich für Ihre Mitarbeit an der Wirksamkeitsstudie zu PFAD. Bei Fragen oder Unklarheiten dürfen Sie sich jederzeit an mich wenden; Mail und Telefon (mit Beantworter) sind fast immer in Betrieb.

Mit freundlichen Spätsommergrüssen

Christine Länger Kramer

z.K.: Ursula Findeisen (Schulsekretariat)
Lothar Janssen (Beratungs- und Präventionsstelle)

Begleitbrief Hombrechtikon (Post-Messung)

Christine Länger Kramer
Pädagogisches Institut Universität Zürich
Freiestrasse 36
8032 Zürich
mailto: claenger@paed.unizh.ch
Tel. P: 044 362 22 57

Zürich, den 11. Juni 2007

PFAD-Evaluation in Hombrechtikon

Liebe PFAD-Lehrpersonen der Unterstufe Hombrechtikon

Das Ende des ersten PFAD-Schuljahres rückt näher. Gleichzeitig wird damit auch die PFAD-Evaluationsphase abgeschlossen, anhand deren Auswertung Antworten zur Wirksamkeit von PFAD in Hombrechtikon gemacht werden können. In dieser zweiten Bestandesaufnahme geht es darum von euch zu erfahren, wie sich die Kinder aus eurer Sicht im Rahmen des Versuchs entwickelt haben und wie ihr ihr Verhalten jetzt einschätzt.

In der Beilage findet ihr die neuen **Fragebogen für alle Kinder** eurer Klasse, sowie den **Klassenfragebogen**. Wie schon im ersten Begleitschreiben angetönt, ist es **für die Vergleichbarkeit der Daten sehr wichtig, dass dieselbe Lehrperson wie letztes Mal die Beurteilung vornimmt**. Im Falle einer Doppelstelle müsste dementsprechend wieder dieselbe Aufteilung vorgenommen werden.

Zur Erinnerung

Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation bildet einen Teil des Abkommens zwischen der Schulpflege Hombrechtikon und der Universität Zürich. Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt. Die Daten werden nicht personalisiert erhoben und ausschliesslich statistisch ausgewertet. Es werden also keinerlei Auswertungen vorgenommen, welche Rückschlüsse auf ein einzelnes Kind, eure Klasse oder euer Schulhaus zulassen. Gleichzeitig dürfen die Fragebogen auf keinen Fall als direktes Hilfsmittel bei einem Gespräch verwendet werden. Bitte achtet auch sonst darauf, dass keine Drittperson Einblick in eure Angaben erhalten.

Wir haben den **Termin für die Retournierung der Fragebögen** auf den **25. Juni 2007** – den letztmöglichen Tag vor dem PFAD-Schlussmeeting – festgelegt. Somit verbleiben euch wiederum zwei Wochen, in denen ihr Zeit für das Ausfüllen habt.

Das Ausfüllen der Bögen muss nicht an einem Stück erfolgen. Ihr könnt euch bis zum vorgegebenen Rücksendetermin die Zeit dafür frei einteilen. Ich bin aber sehr froh, wenn ihr mir die ausgefüllten Bögen termingerecht dem beiliegenden Antwortcouvert zurück schickt.

Der Beobachtungsfragebogen

- Die Fragen sind wiederum – zu eurer Arbeitserleichterung – **nach Themenbereichen geordnet** und ähneln sich demzufolge in ihrer Art zum Teil sehr. Bitte beantwortet dennoch jede Frage einzeln und unabhängig von den übrigen Antworten. Achtet darauf, dass ihr pro Frage wirklich nur ein Kreuz macht, weil die Antwort sonst als statistisch ungültig gilt. Ebenso ist es wichtig, dass ihr keine Formulierungen abändert. Auch das ist leider statistisch nicht verwertbar.
- Damit der **Datenschutz** gewährleistet ist, bitte ich euch im Anschluss an das Ausfüllen, das **Namensfeld** auf der linken Seite des Beobachtungsbogens mit einer Schere **abzutrennen**. So wird die Möglichkeit ausgeschlossen, dass Drittpersonen während des Versandes eure Antworten identifizieren können.

- **Umteilung, Zu- oder Wegzug eines Kindes**

- Falls ihr einen Fragebogen für ein Kind erhaltet, das bereits in eine andere Klasse in Hombrechtikon umgeteilt worden ist, so gebt den Fragebogen bitte direkt an die entsprechende Lehrperson weiter und vermerkt dies im Feld oben rechts.
- Falls ein Kind aus eurer Klasse bereits wieder aus Hombrechtikon weggezogen ist, vermerkt dies bitte im Feld oben rechts und schickt den Bogen so an mich zurück.

Der Klassen- und Schulhaus-Fragebogen

Hier bitte ich euch um eine Einschätzung zum SchülerInnenverhalten in eurer Schulklasse sowie der Situation in eurem Schulhaus. Auch diese Angaben werden selbstverständlich anonym behandelt und ausschliesslich statistisch verwertet. Obwohl diese Fragen vielleicht etwas heikler zu beantworten sind, bitte ich euch, die Kreuze dort zu setzen, wo sie aktuell auf eure persönliche Einschätzung und Empfindung zutreffen, um den Wert der Aussagekraft der PFAD-Evaluation möglichst hoch zu halten. Weder Schulleitung noch Schulbehörden erhalten Zugang zu diesen Angaben.

Grundsätzlich gilt: Es gibt weder falsche noch richtige Antworten! Es handelt sich um die Wahrnehmung und Einschätzung zum jetzigen Zeitpunkt und aus eurer Perspektive.

Ich hoffe euch mit diesen Ausführungen die wesentlichen Informationen vermittelt zu haben. Bei Fragen oder Unklarheiten dürft ihr euch jederzeit an mich wenden; Mail und Telefon (mit Beantworter) sind fast immer in Betrieb.

Bitte schickt mir die ausgefüllten Bogen bis spätestens am **25. Juni 2007** entweder mit dem beiliegenden Antwortcouvert (für grössere Klassen 2 Couverts) zurück oder übergebt sie mir persönlich am PFAD-Schlussmeeting. Die Eingabe und Auswertung eurer Daten wird einige Zeit in Anspruch nehmen, es ist aber klar, dass ihr von mir im Rahmen einer Informationsveranstaltung über die Ergebnisse informiert werdet.

Ganz herzlichen Dank für eure Mitarbeit!

Christine Länger Kramer

z.K.: Ursula Findeisen, Lothar Janssen

12.2 Anhang 2: Lehrerfragebogen

Lehrerfragebogen zur Erhebung der Verhaltensweisen (Prä-Messung)

Beobachtungsfragebogen Lehrperson <i>Hombrechtikon 1. Lehrpersonenbefragung</i> Ist das Kind noch in Ihrer Klasse eingeteilt?		ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>
Angaben zu weggezogenen/umgeteilten Kindern neue Wohnadresse: _____ neue PLZ & Ort/Land: _____ neue Klasseneinteilung: _____		
Aktuelles Verhalten (Forts.) Es versucht andere Kinder zu beherrschen. Es schüchtert andere Kinder ein, um von ihnen etwas zu erhalten. Es reagiert aggressiv, wenn es geneckt wird. Es reagiert aggressiv, wenn ihm jemand widerspricht. Es reagiert aggressiv, wenn ihm etwas weggenommen wird.	nie <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> manchmal <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/> sehr oft <input type="checkbox"/>	sehr oft <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/> manchmal <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> nie <input type="checkbox"/>
Rolle in der Klasse Das Kind ist bei den anderen beliebt. Das Kind wird von anderen geplatzt. Das Kind wird von anderen gemieden und ist isoliert. Das Kind beherrscht andere Kinder.		
Schulleistungen Mathematik Lesen Sich sprachlich ausdrücken Ordnung Zuverlässigkeit Motivation und Interesse für die Schule		
Erfahrungen mit dem Kind und seinen Eltern Ich habe einen guten Zugang zu diesem Kind. Die Eltern (bzw. ein Elternteil) interessieren sich für die schulische Entwicklung ihres Kindes. Ich werde von den Eltern (bzw. einem Elternteil) dieses Kindes in meiner Arbeit unterstützt.		
Anmerkungen		

	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Aktuelles Verhalten		
Es wirkt nervös und angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist übermäßig furchtsam oder ängstlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wirkt beunruhigt oder besorgt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wirkt nicht so glücklich wie andere Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt ihm schwer, sich zu freuen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es reagiert verschlossen/traurig, wenn es geneckt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist impulsiv und handelt ohne nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt ihm beim Spielen schwer zu warten, bis es an der Reihe ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kann nicht still sitzen, es ist unruhig oder überaktiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist zappelig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kann sich nicht länger einer Sache widmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es lässt sich leicht ablenken und hat Mühe, bei einer Sache zu bleiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kann sich nicht konzentrieren oder länger aufpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist unaufmerksam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es zerstört seine eigenen Sachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist in der Schule ungehorsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ignoriert Sie, wenn Sie ihm etwas sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht Dinge in der Schule kaputt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es erzählt Lügen und schummelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist in Prügeleien verwickelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es greift andere Kinder körperlich an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es tritt, beißt oder schlägt andere Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es quält oder tyrannisiert andere oder ist gemein zu anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es bedroht andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn es Streit oder Zank gibt, versucht es, diesen zu beenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es lädt Kinder zum Mitspielen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hilft spontan etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z.B. Stifte oder Bücher).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kummernt sich um Kinder, die weinen oder aufgebracht sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es teilt seine Sachen mit anderen Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es veranlasst andere Kinder, ein bestimmtes Kind zu plagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lehrerfragebogen zur Erhebung der Verhaltensweisen (Post-Messung), erweitert um die Items zur direkten Einschätzung der Verhaltensänderungen

Beobachtungsfragebogen Lehrperson
Hombrechtikon 2. Lehrpersonenbefragung
 Ist das Kind noch in ihrer Klasse eingeteilt?

ja ☐
 nein ☐

Angaben zu weggezogenen/umgeteilten Kindern
 neue Wohnadresse: _____
 neue PLZ & Ort/Land: _____
 neue Klassenerteilung: _____

Aktuelles Verhalten	nie	sehr selten	manch-mal	oft	sehr oft
Es wirkt nervös und angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist übermäßig furchsamt oder ängstlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wirkt beunruhigt oder besorgt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wirkt nicht so glücklich wie andere Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt ihm schwer, sich zu freuen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es reagiert verschlossen/traurig, wenn es geärgert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist impulsiv und handelt ohne nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt ihm beim Spielen schwer zu warten, bis es an der Reihe ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kann nicht still sitzen, es ist unruhig oder überaktiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist zappelig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kann sich nicht länger einer Sache widmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es lässt sich leicht ablenken und hat Mühe, bei einer Sache zu bleiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kann sich nicht konzentrieren oder länger aufpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist unaufmerksam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es zerstört seine eigenen Sachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist in der Schule ungehorsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ignoriert Sie, wenn Sie ihm etwas sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht Dinge in der Schule kaputt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es erzählt Lügen und schummelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist in Prügeleien verwickelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es greift andere Kinder körperlich an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es tritt, beißt oder schlägt andere Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es quält oder tyrannisiert andere oder ist gemein zu anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es bedroht andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn es Streit oder Zank gibt, versucht es, diesen zu beenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es lädt Kinder zum Mitspielen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hilft spontan etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z.B. Stifte oder Bücher).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kümmert sich um Kinder, die weinen oder aufgebracht sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es teilt seine Sachen mit anderen Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es veranlasst andere Kinder, ein bestimmtes Kind zu plagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aktuelles Verhalten (Forts.)	nie	sehr selten	manch-mal	oft	sehr oft
Es versucht andere Kinder zu beherrschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es schüchtert andere Kinder ein, um von ihnen etwas zu erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es reagiert aggressiv, wenn es geärgert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es reagiert aggressiv, wenn ihm jemand widerspricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es reagiert aggressiv, wenn ihm etwas weggenommen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Veränderungen seit letztem Herbst	schlechter als vor etwa 9 Monaten			gleich			besser		
Andere Kinder helfen / Dinge teilen / mit Anderen zusammenarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Spiel mit anderen auf Fairness achten und Regeln befolgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gefühle bei sich und anderen richtig erkennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Konflikten positiv und konstruktiv umgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbale oder körperliche Aggressionen gegen andere ausüben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Befolgen von Klassenregeln und Anweisungen der Lehrperson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schulleistungen	schlechter ...als Altersdurchschnitt			gleich			besser		
Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sich sprachlich ausdrücken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zuverlässigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivation und Interesse für die Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rolle in der Klasse	trifft gar nicht zu	trifft etwas zu	trifft	trifft sehr zu
Das Kind ist bei den anderen beliebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind wird von anderen geplagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind wird von anderen gemieden und ist isoliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind beherrscht andere Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Erfahrungen mit dem Kind und seinen Eltern	trifft gar nicht zu	trifft etwas zu	trifft	trifft sehr zu
Ich habe einen guten Zugang zu diesem Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern (bzw. ein Elternteil) interessieren sich für die schulische Entwicklung ihres Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde von den Eltern (bzw. einem Elternteil) dieses Kindes in meiner Arbeit unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.3 Anhang 3: Lektionenbogen

Lektionenbogen Wo 02-07 (stellvertretend für alle vier quintalsweise eingesetzten Lektionenbogen)

Name : _____ Klasse: _____ Schulhaus: _____

PFAD-Lektionenbogen Wo 02-07

Wo	Datum	Dauer	Lektion	Inhalt / Bemerkung	Coach- besuch
02					<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

Wo	Datum	Dauer	Lektion	Inhalt / Bemerkung	Coach- besuch
03					<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

Wo	Datum	Dauer	Lektion	Inhalt / Bemerkung	Coach- besuch
04					<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

Wo	Datum	Dauer	Lektion	Inhalt / Bemerkung	Coach- besuch
05					<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

Wo	Datum	Dauer	Lektion	Inhalt / Bemerkung	Coach- besuch
06	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

Wo	Datum	Dauer	Lektion	Inhalt / Bemerkung	Coach- besuch
07	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bitte ausgefüllt zurücksenden an:

Hombrechtikon, 2006/07

Christine Länger Kramer
Pädagogisches Institut Uni ZH
Freiestrasse 36
8032 Zürich

12.4 Anhang 4: Resultate der T-Tests zur Überprüfung der Signifikanz bei den Veränderungsmessungen

1. T-Test Resultate für unabhängige Stichproben zur Überprüfung, ob die zwei Gruppen zum Zeitpunkt 1 auf demselben Niveau starten.

Verhaltensweisen	N		Levene-Test		T-Test für Mittelwertgleichheit				
			F	Sign.	T	df	Sign.(2-seitig)	Mittl. Diff.	SE der Diff.
Prosozialität	365	Gleiche Varianzen	.007	.932	-3.132	363	.002	-.295	.094
		Ungleiche Varianzen			-3.115	150	.002	-.295	.095
Angst/Dep.	366	Gleiche Varianzen	.001	.969	1.534	364	.126	.138	.090
		Ungleiche Varianzen			1.555	158	.122	.138	.089
ADHD	366	Gleiche Varianzen	3.759	.053	.496	364	.620	.061	.123
		Ungleiche Varianzen			.526	171	.600	.061	.116
Aggressiv-dissoz. V.	364	Gleiche Varianzen	.002	.966	.242	362	.809	.021	.085
		Ungleiche Varianzen			.251	161	.802	.021	.082
Aggressiv-opposit. V.	365	Gleiche Varianzen	.019	.892	.307	364	.759	.023	.076
		Ungleiche Varianzen			.316	162	.753	.023	.074

2. T-Test Resultate für abhängige Stichproben zur Überprüfung, ob sich *innerhalb* der jeweiligen Gruppe über die Zeit hinweg eine signifikante Veränderung ergibt.

Verhaltensweisen		N	T-Test bei gepaarten Stichproben					
			Mittl. Diff.	SD	SE der Diff.	T	df	Sig.(2-seitig)
Prosozialität	TG	264	-.169	.817	.050	-3.358	263	.001
	KG	88	-.110	.752	.080	-1.377	87	.172
Angst/Dep.	TG	264	.056	.666	.041	1.357	263	.176
	KG	89	.194	.596	.063	3.076	88	.003
ADHD	TG	264	.245	.594	.037	6.709	263	.000
	KG	89	.311	.637	.068	4.611	88	.000
Aggressiv-dissoz. V.	TG	263	.023	.457	.028	.803	262	.423
	KG	88	.184	.372	.040	4.646	87	.000
Aggressiv-opposit. V.	TG	264	-.003	.405	.025	-.114	263	.909
	KG	89	.134	.398	.042	3.170	88	.002

3. T-Test Resultate für unabhängige Stichproben zur Überprüfung der Veränderungen über die Zeit (zpkt 2 – zpkt1) zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe.

Verhaltensweisen	N		Levene-Test		T-Test für Mittelwertgleichheit				
			F	Sign.	T	df	Sign.(2-seitig)	Mittl. Diff.	SE der Diff.
Prosozialität	352	Gleiche Varianzen	.410	.523	.592	350	.554	.058	.099
		Ungleiche Varianzen			.617	161	.538	.058	.095
Angst/Dep.	353	Gleiche Varianzen	.1798	.181	1.741	351	.083	.139	.080
		Ungleiche Varianzen			1.840	168	.067	.139	.075
ADHD	353	Gleiche Varianzen	.753	.386	.889	351	.375	.066	.074
		Ungleiche Varianzen			.859	143	.392	.066	.077
Aggressiv-dissoz. V.	351	Gleiche Varianzen	.026	.872	2.998	349	.003	.162	.054
		Ungleiche Varianzen			3.320	182	.001	.162	.049
Aggressiv-opposit. V.	353	Gleiche Varianzen	.746	.388	2.762	351	.006	.137	.049
		Ungleiche Varianzen			2.787	154	.006	.137	.049

Lebenslauf der Verfasserin

Personalien

Christine Länger Kramer
Abeggweg 25
8057 Zürich

12. Mai 1963
Winterthur und Zürich

044 362 22 57
laengerkramer@gmail.com

Aus- und Weiterbildung

2001 – 2010	Studium an der Universität Zürich Hauptfach: Pädagogische Psychologie 1. Nebenfach: Volkskunde 2. Nebenfach: Kriminologie
2003 – 2008	Ausbildung zur ZRM-Trainerin
1997 – 2000	Grundausbildung in Transaktionsanalyse
1991 – 1992	Ausbildung zur Erteilung von Französischunterricht an Primarschulen
1984 – 1985	Primarlehrer/-innen-Seminar des Kantons Zürich Fähigkeitszeugnis als Primarlehrerin: 16. März 1985 Wählbarkeitszeugnis als Primarlehrerin: 30. Oktober 1990
1983 – 1984	Seminar für Pädagogische Grundausbildung des Kantons Zürich Abschlusszeugnis: 17. März 1984
1979 – 1983	Unterseminar der Kantonsschule Küsnacht Maturitätszeugnis: 14. März 1983

Tätigkeiten an der Universität im Rahmen des Studiums

2005 – 2007	Mitarbeit z-proso: Co-Leiterin und Mitarbeiterin PFADE-Koordinations- team: Aufbau und Umsetzung des Sozialkompetenzförderprogramms PFADE an Schulen
2005	Mitarbeit z-proso: Kinderinterviewerin (43 Interviews)
SS 2004	Semesterassistenz bei Prof. Dr. R. Fatke

Berufliche Tätigkeit

Seit 2008	Schulgemeinde Hombrechtikon: PFADE-Coaching und Fachberatung für Unterstufenlehrpersonen
Seit 2007	Schul- und Sportdepartement, Abteilung Gewaltprävention: PFADE-Coaching und Fachberatung für Unterstufenlehrpersonen, Hort und Kindergärten
2000 – 2006	Sauerländer Verlage: Mitarbeit als Autorin an den Bänden 4, 5 und 6 des Deutschlehrmittels „Sprache zur Sache“
2004 – 2006	Mittelstufenlehrerin (25%): 4.- 6. Klasse in Rüschlikon
2001 – 2004	Mittelstufenlehrerin (35%): 4.- 6. Klasse in Rüschlikon
1994 – 2001	Mittelstufenlehrerin (50%): 4.- 6. Klasse in Rüschlikon
1989 – 1994	Mittelstufenlehrerin (100%): 4.- 6. Klasse in Rüschlikon
1986 – 1989	Waro AG, Zentralverwaltung: Schulungsleiterin Waro-Märkte Schweiz, Mitarbeiterin Personelles
1985 – 1986	Waro AG, Filiale Adliswil: Verkäuferin, Filialleiter-Stellvertreterin